

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel ve funkci třídního učitele

Teacher-beginner as a class teacher

Iva Steiningerová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Začínající učitel ve funkci třídního učitele potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11.7.2019

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Heleně Hejlové za cenné a všestranné rady, vstřícnost, odborné vedení a poskytnutá doporučení, které pro mne byla velmi cennou pomocí. Také bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za poskytnutí zázemí a především podpory.

Iva Steiningerová

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou začínajících třídních učitelů 1. stupně základní školy a jejich uváděním do praxe. Cílem práce je analyzovat, jaké profesní kompetence potřebuje absolvent Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro funkci třídního učitele v rovině teoretických zdůvodňování a v rovině praktických znalostí a dovedností. Pojednat a argumentovat koncepci přípravy na třídnictví v pregraduální přípravě. Zkoumá osobnost učitele a jeho proměny v rámci historického kontextu. Přibližuje historický vývoj vzdělávání učitelů a jeho současnou situaci v České republice. Zabývá se modelem profesního standartu, představuje profesní kompetence primární školy a standart učitelů. Na třídního učitele nahlíží z různých úhlů pohledu. Zabývá se jeho náplní práce, činnostmi, které má vykonávat, jeho povinnostmi a kompetencemi. Definiuje pojem profesní etika a etický kodex učitele. Tento dokument stanovuje profesní normy, hodnoty a odpovědnost, kterou přijímá každý pedagog ve svém povolání.

Hlavním úkolem praktické části bylo porovnání výsledků dotazníku a rozhovorů s analýzou mých zkušeností z pohledu profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele. V této části byly využity výzkumné metody, rozhovor, dotazník a analýza svých zkušeností. Podařilo se vysledovat, které činnosti z náplně práce učitele dělají začínajícím pedagogům největší obtíže a proč tomu tak je. Na základě výsledků kvantitativních a kvalitativních šetření formulovat doporučení pro zkvalitnění výuky na pedagogických fakultách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

začínající učitel, třídní učitel, profesní kompetence, kompetence třídního učitele, profesní etika

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the issue of beginning primary school form teachers and the introduction into their profession. The aim of the thesis is to analyse what professional competence a graduate in Primary School Teacher Training needs for the role of a form teacher in terms of theoretical justification and practical knowledge and skills. To discuss and argue for a concept of a form teacher work preparation in the pre-graduate preparation. It investigates the teacher personality and its changes within the historical context. It describes historical development of teachers education and the current situation in the Czech Republic.

It deals with a professional standard model, represents professional competences of the primary school and teacher standards. The form teacher is viewed from different angles. It deals with his work content, activities he should do, duties and competences. It defines the term professional ethics and code of ethics for teachers. This paper determines professional norms, values and responsibility which are accepted by every single educator in his profession.

The core task of the practical part was a comparison of the questionnaire results and dialogues with the analysis of my own experience in the aspect of professional competences and form teacher competences. The research methods, dialogue, questionnaire and analysis of my own experience have been used in this part. There was discovered by observation which activities of teacher's work content cause problems for the beginning teachers the most and why it is like that. Based on the results of quantitative and qualitative research, formulate recommendations for teaching improvement at the faculties of education.

## **KEYWORDS**

beginning teacher, class teacher, professional competence, class teacher competence, professional ethics

## Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část .....	9
1    Začínající učitel.....	9
1.1    Učitel.....	10
1.1.1    Osobnost učitele z historického pohledu .....	12
1.1.2    Typologie učitele .....	14
1.1.3    Profesionální kvalifikace učitele.....	16
2    Příprava učitele na budoucí profesi .....	17
2.1    Vývoj vzdělávání učitelů primárních škol .....	17
2.2    Současná situace ve vzdělávání učitelů primárních škol .....	18
3    Profesní kompetence.....	21
3.1    Profesní kompetence v modelu profesního standardu.....	21
3.2    Profesní kompetence učitele primární školy .....	22
3.3    Profesní kompetence a standard učitelů .....	24
4    Třídní učitel.....	27
4.1    Činnosti a povinnosti třídního učitele .....	28
4.2    Kompetence třídního učitele .....	32
5    Profesní etika .....	35
5.1    Etický kodex učitele.....	35
Závěr teoretické části .....	38
Praktická část .....	40
1    Cíle, úkoly a charakteristika výzkumu .....	40
2    Prezentace a interpretace údajů.....	42
2.1    Analýza vlastních zkušeností z pozice začínajícího třídního učitele .....	42
2.2    Interpretace a výsledky narativních rozhovorů .....	48

2.3 Interpretace a výsledky dotazníkového šetření .....	62
Závěr praktické části .....	71
Závěr .....	75
Seznam použitých zdrojů.....	76
Seznam zkratk .....	80
Seznam příloh .....	81

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma Začínající učitel ve funkci třídního učitele. Učitelské povolání má veliký význam v celé historii. Toto povolání s sebou přináší i mnohá úskalí. Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky ať už to jsou jeho vlastnosti, charakter, ale také vědomosti a mnohé dovednosti, které má umět a posléze předávat svým žákům. Učitel jako osoba má podle mnohých být upřímný, ohleduplný, čestný, spravedlivý, ochotný, zásadový, svědomitý, důsledný, vytrvalý, cílevědomý a mnohé další. Dále pak má být profesně vzdělaný, očekává se, že by měl mít rád své žáky, které vzdělává a vychovává, měl by si umět zorganizovat svou práci a vést jednotlivce i kolektiv. U každého jednotlivci by měl umět rozpoznat jeho vlohy a nadání, které následně bude rozvíjet. Už jen z tohoto krátkého výčtu si myslím, že je na učitele kladen obzvláště těžký úkol.

V dnešní době jsou veškeré požadavky ještě stupňovány. Zapojením moderní techniky do vyučování, rozšíření kvalifikace učitele, další dozdělávání ať už z pohledu vyučování nadaných žáků, tak žáků se specifickými poruchami ve vzdělávání a další. Dle mého názoru je toto povolání jedním z nejnáročnějších. Každý den je učitel vystaven velké psychické zátěži.

Vše, co jsem popsala, je dosti náročné pro učitele s letitou praxí, natož pak pro začínajícího učitele. Dalším faktorem, kterému se chci ve své práci hlavně věnovat, je třídnictví. To s sebou nese další nároky. Vést třídu není jednoduchá záležitost. Každý žák má své požadavky a na třídním učiteli je, jak žáky povede k vzájemné spolupráci, toleranci, pochopení, dobrým výsledkům ve vzdělávání aj. Ne vždy se vše povede dle vlastních představ, protože každý žák je individualita a pokaždé ho nemůžeme ovlivnit tak, jak bychom si představovali. Začínající třídní učitel to rozhodně nemá jednoduché, protože má minimální zkušenosti po všech stránkách a ke všemu je zde i administrativní záležitost, která je oproti běžnému učiteli (ne třídnímu) složitější a náročnější.

Toto téma je mi momentálně velmi blízké, protože jsem již pátým rokem zaměstnána v základní škole jako třídní učitelka na prvním stupni. Situace, ve kterých jsem se za těchto pár let ocitla, mne dovedly právě k zamyšlení se nad nelehkým vstupem mladého člověka do profese učitele.

Z mého pohledu je potřeba zodpovědět některé otázky, co vše je pro začínajícího třídního učitele důležité, co je jeho prioritou na začátku, na co by se měl soustředit, jak je



připraven na vstup do zaměstnání, když přichází po vysoké škole do praxe. Proto cílem této práce je analyzovat, jaké profesní kompetence potřebuje absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro funkci třídního učitele v rovině teoretických zdůvodňování a v rovině praktických znalostí a dovedností. Pojednat a argumentovat koncepci přípravy na třídnictví v pregraduální přípravě.

## **Teoretická část**

### **1 Začínající učitel**

Pojmem začínající učitel je v českém školství označována osoba, která je čerstvým absolventem pedagogické fakulty a nyní nastupuje do zaměstnání. Je to „*učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.*“ (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 2003, s. 306)

Pro takovou osobu je toto období mezníkem jak z psychologického a sociologického hlediska, ale i významným přelomem v životě jedince. Mění se dosavadní role – ze studenta na učitele, postavení vůči rodičům, přebírá za sebe zodpovědnost. Nyní se o sebe již musí postarat sám. Oproti jiným profesím, v učitelské bohužel není prostor na postupné zavádění do profese, ač by to nebylo na škodu. Učitel musí od prvního dne vykonávat všechny povinnosti učitele, je za svou práci plně zodpovědný. (Kantorová, 2008)

Období, po které můžeme učitele nazývat začínajícím učitelem, je těžko vymezitelné. V české odborné literatuře můžeme najít délku 5–10 let, v anglosaské literatuře je toto období určeno na 3–5 let, ale najdeme i názory, že do role experta se učitel dostane až po 22 letech praxe. (Podlahová, 2004)

Začínajícího učitele popisuje také Šimoník (1994), který začínajícím učitelem označuje pouze učitele v prvním roce jeho pedagogického působení. Pro takového učitele je specifická kolize jeho představ a idejí s mnohdy tvrdou realitou. Uvědomění si rozdílu mezi teorií a praxí, tedy s tím, s čím přišli vybaveni z fakult a tím, co ve skutečnosti musí vykonávat. (Šimoník, 1994)

Dle názoru Podlahové a Šimoníka a další odborné literatury nelze jasně definovat délku praxe, do kdy jde ještě o začínajícího učitele.

Profesní náraz, s kterým se začínající učitel setkává, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí, je provázen společnými znaky. Průcha (2002) uvádí několik zjištěných poznatků ovlivňujících vstup začínajících učitelů do profese: nevhodné nástupní podmínky spojené s nedostatečným materiálním vybavením školy, minimální pomoci ze strany vedení školy, nadměrné úvazky, klima školy a jako největší obtíž je označována práce s neprospívající žáky, udržení kázně a pozornosti ve vyučování. (Průcha, 2002)

Nelze tvrdit, že začínající učitel je na začátku své kariéry vždy tak bezmocný. Mnohdy je o dost zkušenější v technických záležitostech oproti svým starším kolegům. Je tvárnější a pohotovější. Dále je otevřený novým přístupům v učení a následnému uplatnění v hodinách. Touží stále po rozvoji a vědění. Z výzkumu M. Maciaszka vyplývá, že práce začínajícího učitele je ovlivněna přípravou během jeho studia, pracovními podmínkami, charakterovými vlastnostmi a v neposlední řadě stupni inteligence. (Šimoník, 1994)

Pro snazší vstup do zaměstnání a utvoření vlastního pojetí výuky je lepší, když si každý začínající učitel dokáže uvědomit a pochopit svou osobnost, ve smyslu vlastního charakteru, prožívání, chování, různých reakcí na jakékoli podněty, vyjadřování verbální i neverbální.

Utváření profesní identity může být někdy zdlouhavé a ovlivnitelné. Důležitými otázkami pro začínajícího učitele jsou „Kdo jsem?“ a „Kým chci být?“. Odpovědi na tyto otázky jsou předpokladem k správnému pochopení profese a následnému vykonávání profese. Vývoj profesní identity probíhá ve třech etapách. První etapa je startovací identita. Student učitelství má své vlastní představy o profesi i žácích a má nastavené pojetí výuky, které získává během svého studia. Je řízen vlastní motivací pro dané povolání. Utváří své prekoncepce pojetí výuky. Druhou etapou je utváření časného pojetí výuky. Začíná při setkání učitele s teorií pedagogiky, psychologie, etiky. Je konfrontován s realitou a své prekoncepce musí přehodnotit a vytvořit si tím nový názor na pojetí výuky. Ve třetí etapě dochází k reflexi na možné vyučovací pokusy, dochází k formování uvědomované koncepce pojetí výuky. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. (Stuchlíková, 2006)

## 1.1 Učitel

Učitel neboli pedagog, je laickou veřejností označována osoba, která vyučuje ve škole. Je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Učitel je z historického

hlediska označován jako „nositel vzdělanosti“. V dnešní společnosti se již na učitele pohlíží spíše jako na jakoukoli jinou profesi se stejnou váhou jako jiná zaměstnání.

(Průcha, 2002)

Z odborného hlediska je vymezení profese učitele složitější. Definici pojmu můžeme najít v Pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 256), kde se uvádí následující: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*

J. Průcha (2002) ve své knize uvádí mezinárodní definici OECD<sup>1</sup> kdy „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.*“ (Průcha, 2002, s. 21). Ta je založena na třech kvalitách: aktivita – pouze učitelé vykonávající přímou pedagogickou činnost, profesionalita – vylučuje z definice osoby, které přímo nevyučují, ale pracují ve vzdělávacích zařízeních, vzdělávací program – jen ti, kteří přímo vyučují. Touto definicí se řídí i klasifikace pedagogického personálu, která slouží k terminologickému určení kategorie učitel v členských zemích Evropské unie. Díky tomu bychom ji mohly považovat za mezinárodně uznávanou.

(Průcha, 2002)

Podle J. Koti (2007) většina učitelů své povolání vnímá jako jakési poslání. Ve společnosti hrají významnou roli, neboť díky moci svěřené jim do rukou, utvářejí postoje a vzorce chování mladých lidí. Jejich prací není jen předávat informace – učivo, ale také formovat lidské bytosti – žáky, uvádět je do společenského života a tím formovat a ovlivňovat budoucí rozvoj společnosti.

(Kořa, 2007)

Termín učitel, jak uvádí ve své publikaci Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. J. Kantorová, pro nás označuje osobu, která soustavně a odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Stává se tím nedílnou součástí výchovného

---

<sup>1</sup> OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj – organizace dvaceti šesti ekonomicky rozvinutých států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 145)

procesu a zároveň hlavním organizátorem. Organizuje svoji vlastní pedagogickou činnost z hlediska vědomostí, dovedností, návyků a tím dokáže řídit činnost žáků, která se podílí na jejich celkovém rozvoji osobnosti. Žáci se pod jeho vedením učí rychle zorientovat a vhodně reagovat na časté změny ve společnosti. Můžeme říci, že úkolem učitele je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní vývoj žáka. (Kantorová, 2008)

### 1.1.1 Osobnost učitele z historického pohledu

Potřebné je podívat se do historie na vývoj a pojetí učitele, abychom souhrnně porozuměli problematice související s učitelskou profesí. Prvními učiteli byli a stále jsou především rodiče. Pro srovnání můžeme použít příklad u Peršanů nebo Spartánů, kde se na výchově podíleli převážně dospělí muži. Oproti tomu v Řecku a Římě se objevují domácí vychovatelé<sup>2</sup>. Jejich úkolem bylo vzdělávání a částečné převzetí rodičovské péče.

Filozof John Locke se ve svých spisech vyjadřoval k tomu, že hofmistr<sup>3</sup> by měl být soudný, umírněný, starostlivý, obezřetný, a právě pro tyto jeho vlastnosti by nebyli schopni lidé ho zaplatit. Touto myšlenkou staví vychovatelství (počáteční učitelství) na vyšší úroveň.

V období středověku se učitelské povolání dostává na spodní příčku společnosti. Učitelé často díky chudobě mění své povolání a stávají se např. knězi, mnichy a písaři. A naopak chudí řemeslníci, sluhové, konšelé či vysloužilí vojáci se snaží přivydělat si tím, že někoho vyučují. Mnohdy se stávalo, že oni sami neuměli ani číst ani psát. Teprve až s příchodem 19. století se učitelství dostává na vyšší úroveň. Učitelé musí vykonávat pouze jedno povolání, což je zdůvodněné tím, že náplň tohoto povolání je zodpovědná, obtížná a vyčerpávající práce.

V českých zemích se k učitelství, ve svých článcích, vyjadřoval i Karel Havlíček Borovský. V článku zvaném „Něco pro učitele a o učitelích“ (únor 1846) píše: *„Mnohý učitel má jen 100 zlatých za rok, ale za to má mít více rozumu než celá ves dohromady. Jsou učitelé, kteří musí jezdit s trakařem pro dříví do lesa. Mnohý obecní pastýř má lepší*

---

<sup>2</sup> Vychovatelé – v pozdějších dobách informátoři, hofmistři, guvernanky. Byli ve službách bohatých měšťanů či šlechty. (Kantorová, 2008)

<sup>3</sup> „Hofmistr byl původně domácí učitel ve středověku, jenž byl odpovědný také za aktivity mimo výuku. Patřil k prvním dvorským úředníkům německých císařů a králů. Jeho úřední funkce sestávala nejprve ve vedení královského domácího rozpočtu a královské rodiny. Tito úředníci nacházeli uplatnění také u knížecích dvorů a nižších vladařů.“ (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Hofmistr>)

*službu než učitel, ač učitel má péči o děti a pastýř o dobytek.*“ (Kantorová, 2008, s. 164)

Též žádal vyšší vzdělání pro učitele stejně jako měli kněží, právníci a lékaři.

Důležitým milníkem ve vývoji učitelství je Jan Ámos Komenský <sup>4</sup>, který přirovnává učitele ke slunci, na němž závisí celý život školy. Ve své knize „Zákony školy dobře spořádané“ píše, jací by měli být učitelé, kteří vedou žáky k vědomostem a dovednostem. Každý učitel by se měl chovat tak, aby byl příkladem pro své žáky, kteří ho následují v jeho šlépějích. A v neposlední řadě by měl využít jakékoliv příležitosti naučit své žáky něčemu dobrému.

Reforma přišla až na přelomu 19. a 20. století, kdy učitelská práce má vycházet z potřeb dítěte. Snahou bylo zamezit uměle vybudované autoritě a odstupu od dítěte. Vztah učitele má být založen na lásce k dítěti. Tento postoj vytvářel bezpečnou atmosféru pro dítě. Ovšem o několik let později bylo ustoupeno od tohoto názoru, vrací se znovu pocit strachu, neočekávaných obrátů a tvrdých trestů. Teprve v dnešní společnosti se opět snažíme vrátit k původní reformní myšlence. (Kantorová, 2008)

Po roce 1989 je kladen důraz na výrazné posílení a zaměření se na rozvíjení osobnosti dítěte. Jde především o kultivaci osobnosti dítěte, ověření jeho vývojových a individuálních možností, utváření základního obrazu světa, získání společenských hodnot, jeho socializaci a budování sebedůvěry. Současné pojetí cílů primárního vzdělávání zaznamenalo také velký posun. Na prvním místě jsou postoje a hodnoty, poté dovednosti a až jako poslední je kladen důraz na vědomosti. Obsah učiva, který chce učitel žákům předat je důležité uvádět v souvislostech a na vlastních zkušenostech žáka. Nový koncept primárního vzdělávání s důrazem na osobní rozvoj je důsledkem změny rolí a klíčových kompetencí učitele. V současné době je učitel primární školy vnímán jako odborník, který usnadňuje učení a pomáhá v individuálním rozvoji dítěte. A tyto specifikace vedou k posunu v pojetí profesních kompetencí, kdy dříve dominantní kompetence oborová byla nahrazena kompetencí pedagogickou a psychodidaktickou.

(Spilková, 2004)

---

<sup>4</sup> J.Á. Komenský – 28.3.1592 jihovýchodní Morava – 15.11. 1670 – Amsterdam, filozof, spisovatel, pedagog a poslední biskup Jednoty bratrské.

([https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Amos\\_Komensk%C3%BD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komensk%C3%BD))

### 1.1.2 Typologie učitele

Důležitou úlohu v profesi učitele jsou i jeho vlastnosti. Pro začínajícího učitele jsou jeho oporou při vstupu do zaměstnání. Každý učitel zprvu jedná přesně dle svého nejlepšího vědomí a zvyklostí, kterým byl naučen. Dostává se do různých situací, ve kterých se projeví jeho charakter a vlastnosti. Z tohoto pohledu by začínající učitel měl znát své projevy a prožitky a měl být schopen jejich posouzení a vhodnosti užití v konkrétních situacích.

Monografie J. Kantorové (2008) uvádí příklady autorů W. O. Döringa a E. Luka, B. Lehmann, J. Režného, J. V. Klímy, Ch. T. Caselmann, kteří se snažili o vytvoření typologie učitele podle jeho vlastností. Každý z nich pak dle svých představ a výzkumů vytvořil rozdělení typů učitele. Vyjmenování autoři typologií nabízeli několik rozřazení a začlenění osobnosti učitele. Jak se již může zdát, kategorizovat osobnost, ať už z pohledu učitelského povolání nebo jiného, je velmi složité a téměř nemožné, což se můžeme v publikaci dočíst. Nejčastěji používanou typologií se stala typologie podle Ch. T. Caselmann. Rozděluje učitele na dva základní typy. Prvním typem, je ten, který se zaměřuje na obsah daného učiva, problematiku svého vědního oboru a kladoucího důraz na vědomosti probraného učiva, je nazýván logotrop. Druhým typem je paidotrop. Ten se oproti logotropovi zaměřuje na psychický vývoj žáka, na jeho vedení a formování osobnosti, chce vybudovat silný vzájemný vztah učitel – žák.

Každý z těchto typů nadále můžeme rozdělit. Filozoficky orientovaný logotrop je učitel, který má vlastní názor na svět a tento subjektivně zabarvený názor předává žákům bez jakýchkoliv objektivních hledisek. Kdežto odborně vědecky orientovaný logotrop se od svého mládí věnoval oboru, který následně vystudoval. Žáci se nadchnou pro tento předmět, který jim je podán srozumitelně a s dostatečným vysvětlením problematiky. Paidotrop individuálně psychologicky orientovaný se snaží pochopit vnitřní pohnutky a jednání žáků. Má k nim až rodičovský vztah. Důvěřuje žákům a velice dbá na pořádek a kázeň ve třídě. V případě všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa se jedná o racionální typ učitele, který se snaží vést žáky k řešení výchovných otázek, např. jak cvičit paměť, jak vzbudit zájem žáků o obtížné učivo apod.

Dle chování učitele ve třídě Ch. T. Caselmann dále učitele rozdělil. Jedním typem je autoritativní učitel, kdy žáci pod jeho vedením mají dobrou kázeň, avšak on sám občas postrádá smysl pro spravedlnost, humor a laskavost. Dalším typem je sociální učitel. Žáci

pod jeho vedením jsou samostatní a odpovědní za své chování, dokáže jim poskytnout přátelskou radu.

V publikaci J. Kantorové (2008) je uvedeno další dělení podle Ch. T. Caselmanna. Učitele rozděluje podle pedagogických postupů. Typ vědecko – systematický učitel je ten, který má logické myšlení, jasné vyjadřování, promyšlené postupy v hodině a k témuž vede žáky. Umělecký typ užívá názorné myšlení a rozvinutou představivost, často reaguje dle své intuice, chybí mu logické myšlení a žáci se pod jeho vedením neučí abstraktnímu myšlení. Praktický typ učitele má praktické myšlení, které podporuje i u žáků, má velikou organizační schopnost.

Důležitou součástí, která se podílí na charakteru učitele jsou vlastnosti nervové soustavy a z tohoto důvodu můžeme typologii učitele rozdělit i podle tradičních typů temperamentu vymezených Hippokratem. Jedná se o učitele sangvinika, který má schopnost rychlého jednání, schopnost rozdělit svoji pozornost na více podnětů, je tolerantní, optimistický, výřečný. Někdy si nedokáže udržet pedagogický odstup. Učitel s vyhraněnými názory je brán jako cholerik. Je přísný, dokáže žáky nadchnout pro daný předmět, je ovšem výbušný, náladový, aktivní a nevyrovnaný. Tyto vlastnosti mu občas snižují autoritu. Flegmatikem je myšlen učitel, který je klidný, přemýšlivý, ale pohodlný až lhostejný. Jeho výklad je jednotvárný a žáky nemotivuje k další tvůrčí činnosti. A posledním typem je učitel melancholik. Jedná se o citlivého, nevyrovnaného, bojácného a rychle unavitelného učitele. Při hodnocení žáků jde z extrému do extrému.

Jak uvádí J. Kantorová (2008), je velice důležité, aby učitel, a obzvláště třídní učitel, znal dokonale své chování a uvědomoval si svůj temperament, protože se vždy podílí na atmosféře a klimatu třídy. Z tohoto důvodu by měl učitel, ať už patří do jakékoliv typologické skupiny, pracovat na sobě samém, přijmout všechny své klady i protiklady, a racionálně si uvědomit, co je pro jeho žáky v dané chvíli nejlepší. (Kantorová, 2008)

Pokud se podíváme na typologii učitele z pohledu vyučovacích stylů, můžeme je rozdělit do tří skupin. První typem je vyučovací styl exekutivní, kdy učitel je vnímán jako manager výukových procesů. Další je vyučovací styl facilitační. Učitel zde přikládá velkou hodnotu žákovským zkušenostem a snaží se o rozvoj jejich osobnosti. Posledním typem pak je styl liberální. Osobnost učitele, která osvobozuje mysl žáků a snaží se o realizaci běžných myšlenek liberálního vzdělávání. (Fesnstermacher, Soltis, 2008)



### 1.1.3 Profesionální kvalifikace učitele

Předpokladem pro vykonávání povolání učitele jsou jeho schopnosti, ať už vrozené či získané. Jedná se o schopnosti, které by měl mít učitel v sobě pevně ukotvené, a na kterých by měl neustále pracovat a zdokonalovat je. Tímto způsobem je rozděluje J. Kantorová:

1. Didaktické schopnosti – umožňují učiteli žákům srozumitelně podat probíranou látku, snadno vzbudit v žácích zájem o vzdělání, iniciovat aktivitu a tvořivé myšlení, stanovit lehce cíle výchovy.
2. Diagnostické schopnosti – poskytují dovednost rozpoznat a rozklíčovat osobnost žáka a celé skupiny.
3. Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí – stále přijímat nové poznatky a vědomosti, sám hledá možnosti dalšího vzdělání.
4. Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka – učitel je empatický a vstřícný.
5. Pedagogická expresivnost – učitel je schopný své myšlenky, pocity předávat žákům a zároveň je schopný takovéto projevy vnímat i u žáků.
6. Konstruktivní schopnost – schopnost přistupovat k žákům individuálně, brát ohledy na jeho věk, uzpůsobit učivo.
7. Výrazové schopnosti – schopnost ovládat verbální a neverbální projevy a dokázat je vhodně požit při výuce.
8. Organizační schopnosti – schopnost organizovat vlastní práci, přípravu, organizovat dětský kolektiv a jeho práci.
9. Schopnost získat autoritu – do značné míry ovlivněna temperamentem a osobností učitele, viz kapitola typologie učitele, a částečně ovlivněná společností.
10. Komunikativní schopnosti – učitel se umí správně a vhodně vyjadřovat k daným situacím, citlivě vybírá vhodná slova při komunikaci s žáky a tím navazuje správné vztahy se žáky.

(Kantorová, 2008)

Souhlasit můžeme s celým rozdělením, ovšem některé schopnosti jsou pro začínajícího učitele složitější a bude tedy trvat delší dobu, než si je osvojí a prohloubí. Jedná se například o diagnostické schopnosti, pedagogická expresivnost, organizační schopnosti nebo schopnost získat autoritu. Naopak některé schopnosti mohou začínajícímu učiteli pomoci v jeho začátku, protože je získal při své studiu na pedagogické fakultě, například didaktické, konstruktivní aj.

## **2 Příprava učitele na budoucí profesi**

### **2.1 Vývoj vzdělávání učitelů primárních škol**

Studium na pedagogických fakultách je dnes nedílnou součástí každého učitele. Ne vždy tomu tak ovšem bylo. Vzdělávání učitelů primárních škol probíhalo již v tereziánské době. První instituce byly preparandy, které umožňovaly učivo základní školy v dosti omezené míře. Spočívalo to v seznamování studentů se způsobem, jak předávat čtení, psaní a počty žákům. Učitelské ústavy pro přípravu učitelů na obecných a městských školách vznikly až v roce 1869. Nebyly ovšem považovány za plnohodnotné školy. Častá kritika byla i k jejich pojetí a obsahu. Lze je považovat za vrchol řemeslného pojetí přípravy učitelů. Představa, jak zachránit vzdělání učitelů bylo v praktické činnosti, kdy se student naučí napodobovat učitele v praxi. Bylo to na úkor odborného vzdělání. Jednalo se především o hospitace a následné procvičení v osvědčených postupech.

Nutnost vysokoškolského vzdělání prosazoval jako první K. H. Borovský. Následným zastáncem byl i T. G. Masaryk. V roce 1918 probíhala rozsáhlá diskuse o změně učitelského povolání. První myšlenka o reformaci učitelských ústavů se týkala prodloužení studia o dva roky, ale se zachováním jeho středoškolského charakteru. Druhou reformací v oboru vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol byla výuka na univerzitách. Třetí reformou bylo zřízení specifické vysoké školy – fakulty pedagogické akademie. Ani k jedné z reforem v tomto roce nedošlo. V roce 1919 byla provedena pouze úprava, a to na úrovni učebních plánů a osnov (zkvalitnění vzdělání v českém jazyce, snížení počtu hodin náboženství a hudební výchovy).

První sjezd československého učitelstva proběhl v roce 1920, kdy se snažili prosadit vysokoškolské vzdělání. Toto přání nebylo vyslyšeno, a tak si učitelé z vlastních prostředků zřídili soukromou Školu vysokých studií pedagogických.

Vysokoškolské vzdělání pro učitele 1. a 2. stupně základních škol vzniklo až v roce 1946 na univerzitní pedagogické fakultě. Příprava těchto učitelů trvala pouhých šest semestrů. Dalším mezníkem je rok 1950, kdy vznikají tzv. pedagogická gymnázia, s cílem vzdělávat učitele prvního stupně základních škol. Absolventi měli jít do praxe ihned po své maturitě. Učitelství prvního stupně se na pedagogické fakulty vrací až v roce 1964 a bylo prodlouženo o jeden rok. Rok 1976 ovšem přináší nejvýznamnější změnu

ve vzdělání, a to oddělení přípravy učitelů prvního a druhého stupně a oddělení druhého stupně a středoškolských učitelů. (Spilková, 2004)

Další velká snaha o reformu školství přišla po roce 1989. Představovala reakce na změny ve společnosti, jejich vztahy, hodnoty, požadavky. Pokládala za důležité věnovat se osobnosti dítěte dle jeho vývojových a individuálních možností. Byla to snaha o sestavení klíčových kompetencí, které povedou k osobnímu a profesnímu rozvoji. Škola měla nabízet provázaný systém výchovy a vzdělání. Důležitou součástí byla i změna legislativy, struktury a řízení školství. Upravit se měly výukové i výchovné cíle, obsahy a strategie vzdělání a zabezpečit adekvátní financování. Některé vyjmenované změny, kterých mělo být dosaženo, jsou stále hlavním problémem současného českého školství. Přes veškeré nedostatky je tato reforma školství zásadní v rámci komplexního vzdělávacího systému.

Primární škola se snaží rozvíjet osobnost dítěte, jeho intelektuální, emocionální, sociální, volní, etický a estetický charakter. Dále je zde snaha o utváření národního povědomí a důraz je kladen na celoživotní vzdělávání, osvojování gramotnosti, rozvíjení jazykového potenciálu a komunikace. Z této reformy můžeme v současnosti říci, že se jedná o výchovu osobnostní, sociální, ekologickou, enviromentální, etickou a též rozvoj moderní techniky a ICT technologií.

Souhrnně můžeme říci, že reformy po roce 1989 umožnily vznik reprezentující úrovně kurikulárních dokumentů Národního programu vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. S těmito dokumenty se stále pracuje, jsou také přístupné široké veřejnosti.

(Šmelová, Fasnerová, 2011)

Z předchozích odstavců je zřejmé, že forma i obsah vzdělávání učitelů se stále měnily a vyvíjely, proto je nezbytné podívat se do současnosti, jak je tomu dnes.

## **2.2 Současná situace ve vzdělávání učitelů primárních škol**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze vytvořila reformní projekt studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Základní principy byly schváleny vědeckou radou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a též schváleny jako transformace vzdělávání budoucích učitelů na jednotlivých fakultách v České republice. Hlavní myšlenkou byla profesionalizace vzdělávání učitelů. Hlavním pilířem byla pedagogicko – psychologická, oborově didaktická příprava a vzdělanost – kulturní rozhled, úroveň myšlení, vyjadřovací schopnosti a osobnostní vyspělost. Dále se jednalo i o předmětovou přípravu.

V profesionalizaci učitele je hlavní myšlenkou pedagogická a psychologická didaktika a důraz je kladen na její přípravu.

Učitel primární školy vzdělává žáky v rozmezí šest až jedenáct let věku, kteří jsou na vrcholu své iniciativy. Jsou velice snaživí, pracovití a touží po výsledcích. Když vyučující toto nepodporuje, dochází k celkové deprivaci žáka, a to může mít dopad na jeho budoucí rozvoj. Učitel má nelehkou situaci, protože před ním stojí velmi dynamická skupina s citovou proměnlivostí různých zájmů a komunikačních či interakčních reakcí. Proto každé dítě musí brát jako originální individuum, které je ovlivněno také jeho rodinou. Učitel přebírá velkou zodpovědnost za vzdělanost a humanizaci každého dítěte a musí jasně vytýčit základní edukační cíle.

(Spilková, 2004)

Formuluje: „*Pojetí učitele primární školy jako odborníka, který usnadňuje učení a pomáhá dítěti v individuálním rozvoji, což vyžaduje posun profesních kompetencí – od dosud dominantně předmětové ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické.*“

(Spilková, 2004, s. 155)

V České republice jsou v současnosti studovány souběžně předměty všeobecného charakteru, pedagogické, psychologické i didaktické předměty, tak i praxe. Praxe může být rozdělena do dvou rovin. První fází je rovina analytická a deskriptivní. V této fázi jsou prováděny drobné terénní výzkumy, jejichž hlavním cílem je poznání. Fází druhou je pak rovina intervenční a experimentační. V této fázi jde převážně o vlastní řešení konkrétních problémů a pochopení situace v souvislosti.

Obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je v současné době možno v České republice studovat na devíti pedagogických fakultách – Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, univerzita Palackého v Olomouci, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Hradec Králové, Ostravská univerzita, Technická univerzita v Liberci.

(Kantorová, 2010)

Stále přetrvává názor, že systém vysokoškolské přípravy učitelů je nedostatečný. Snaha je o standardizaci pregraduální přípravy učitelů a tím stanovit nejzákladnější standard učitelské přípravy. Standard by měl obsahovat rámcové požadavky a profil absolventů. J. Kantorová (2010) uvádí příklad Mareše, který uvádí tři možnosti

definování standardu. Za prvé definování složek učitelské přípravy a jejich základních proporcí.

Za druhé definování základních kompetencí učitele a jejich struktury. Za třetí definování základního obsahu učitelské přípravy. Vidí v tom východisko, které vede ke kvalitní a efektivní přípravě učitele v celoevropském kontextu. (Kantorová, 2010)

### 3 Profesní kompetence

#### 3.1 Profesní kompetence v modelu profesního standardu

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, přetrvává snaha o vytvoření standardu pregraduální přípravy a tím zvýšení úrovně učitelské profese. Úroveň učitelské profese lze posoudit z různých reflexí – od učitelů, žáků, rodičů, veřejnosti, expertů, řídicí sféry a jiné. Výkon učitele je posuzován od ředitelů škol, inspektorů a akreditačních komisí a ty dále podléhají vzdělávacímu systému, jako je stát, regionální a lokální subjekty pro řídicí činnost školství. Na druhé straně je do jisté míry nezávislou jednotkou pro učitele teorie kompetencí. U většiny evropských zemí je stát odpovědný za kvalitu vzdělávání učitelů a stanovuje normy této kvality, což je označováno jako standard. Dosažením standardu je umožněn vstup do profese, který je kvalifikovaný a nabízí kariérní rozvoj.

Profesní standard stanovuje svět práce, tj. zaměstnavatelská sféra a profesní organizace za účelem vymezení kvalifikace výkonu pracovníků. Charakteristika profesí je pak spojena s vědomostmi, zodpovědností a konkrétními povinnostmi, které jsou obvykle vyjádřeny v kompetencích. Svět vzdělávání veškeré informace a požadavky zaměstnavatelů zpracovává a vyjadřuje je jako vzdělávací standard nebo profil absolventa. V České republice profil absolventa učitele definuje vzdělávací instituce – fakulty připravující učitele. Zodpovědnou složkou pro akreditaci jednotlivých vzdělávacích programů je Akreditační komise ČR <sup>5</sup>. (Vašutová, 2004)

Na otázku, proč jsou profesní kompetence důležité pro začínajícího učitele, nám odpovídá E. Walterová v publikaci K. Juklové *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. „Učitelé jako hlavní aktéři vzdělávacího procesu, nositelé a zprostředkovatelé nejen systematicky upravených poznatků, ale také strážci pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů jsou z tohoto pohledu strategicky důležitými profesionály, bez nichž je společenský vývoj nemyslitelný. Charakter a stav školství lze do jisté míry považovat*

---

<sup>5</sup> Zřízena v roce 1990 (zákonem č. 172/1990 Sb., o vysokých školách, později zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách), orgán mající za úkol pečovat o kvalitu vysokoškolského vzdělání a posuzovat vzdělávací, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a tvůrčí činnost českých vysokých škol. Oficiálně ukončena k 31.8.2016. ([https://cs.wikipedia.org/wiki/Akredita%C4%8Dn%C3%AD\\_komise](https://cs.wikipedia.org/wiki/Akredita%C4%8Dn%C3%AD_komise))

za „zrcadlo“ odrážející politický, společenský, ekonomický i kulturní stav vývoje a potřeb společnosti.“ (Juklová, 2013, s. 7)

### 3.2 Profesní kompetence učitele primární školy

Koncept kompetencí je dnes pojímán různými autory z několika hledisek a pohledů různě. V dnešní době se stal velice módním a téměř se neliší od profesních znalostí či dovedností. Termín kompetence vznikl z anglického „capacity, capability“ a je užíván v různých variantách a slovních spojeních. Kompetence může být překládána jako kompetentní chování, kompetentní osoba. Někdy lze tento termín zaměnit nebo nahradit i s dalšími významy jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonost, zdatnost, efektivnost atd. Z tohoto výčtu lze říci, že se jedná do jisté míry o výbavu a připravenost učitele pro profesi. Na druhou stranu je tento pojem velice komplikovaný a to proto, že se přístupy různých autorů velice liší v definicích, strukturách a klasifikaci. Kompetence jsou opodstatněné a lze je řadit na stejnou úroveň jako odpovědnost, povinnost či hodnoty v profesi učitele. Koncept kompetencí se dle psychologické a pedagogické teorie modifikuje na různých úrovních – např. kognitivní kompetence, sociální kompetence, klíčové kompetence. (Vašutová, 2004)

V práci F. E. Weinerta<sup>6</sup> se můžeme inspirovat některými přístupy pro vymezení kompetencí učitele. Jednou z inspirací je „činnostní kompetence“ – „zahrnuje intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování.“ (Vašutová, 2004, s. 91)

Zahraniční autoři kladou důraz na odpovědnost a povinnost a tím se pohybují v rovině klíčových odpovědností učitele. Klíčové odpovědnosti zahrnují:

- „Znalosti a porozumění týkající se předmětu, kurikula, vývojových zákonitostí, procesu učení, výchovného systému, učitelských rolí a jiné.“
- „Plánování a projektování celků i dílčích činností.“
- „Vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva pro smysluplné učení.“

---

<sup>6</sup> Franz Emanuel Weinert (1930-2001) byl významný německý pedagogický psycholog, zakladatel a ředitel Institutu Maxe Plancka pro psychologický výzkum v Mnichově.

([https://de.wikipedia.org/wiki/Franz\\_Emanuel\\_Weinert](https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Emanuel_Weinert))

- „*Třídní management vztahující se k vyučovacím situacím, vytváření klimatu ve třídě, školních pravidlech, efektivní komunikaci a jiné.*“
- „*Hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v rozvoji osobnosti.*“
- „*Další profesní rozvoj učitele, reflexe, sebeutváření.*“ (Vašutová, 2004, s. 91)

Vývoj konceptu kompetencí se utváří již dlouhou dobu. Pojetí struktury se zakládá na nezbytné teoretické a praktické vybavenosti učitele pro jeho výkon a vymezuje tak otevřený a rozvojeschopný systém profesních kvalit. Pokrývá celý rozsah výkonu jako je znalost, dovednost, zkušenost, postoj a osobní předpoklady, které jsou vzájemně provázané a celostní. Definice struktury se poté prolne v profesionalizaci učitele, hodnocení a profesní identitě. (Vašutová, 2004)

Vybavenost a osobnost učitele je nedílnou součástí pro pedagogickou způsobilost, která v sobě nese i nezbytné vzdělání a přípravu na profesi. Z velké části osobnost učitele ovlivňují vrozené dispozice a osvojení praxe. V některé literatuře se lze dočíst i o zodpovědnosti učitele za výsledky vlastní práce, nelze tedy vyloučit, že i tuto činnost by se dalo vypěstovat vhodným tréninkem v rámci dalšího vzdělávání. Jak uvádí J. Průcha (2002), V. Pařízek odlišoval několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- *Odborná způsobilost (Na základě pedagogické, didaktické, psychologické přípravy.)*
- *Výkonová způsobilost (Pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí.)*
- *Osobnostní způsobilost (Vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů.)*
- *Společenská způsobilost (Především morální vlastnosti učitele, jako nositele určitých hodnot.)*
- *Motivační způsobilost (Ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci.)*

(Průcha, 2002, s.32)

Kvalifikace učitele a pedagogická způsobilost jsou v dnešní době zahrnuty do teoretických kontextů v rámci teorií o kompetencích učitele a standardech učitelské profese. Ve velké míře jsou dotvářeny a uplatněny v zahraničí i u nás.



Obsahy se pak dotýkají i kontroverzních postupů a je kladen veliký důraz na úvahu a přípravu učitelů. (Vašutová, 2004)

### 3.3 Profesní kompetence a standard učitelů

Požadavky na kvalitu a profesní dovednosti osobnosti učitele, klade stát. Učitel své schopnosti a dovednosti rozšiřuje během celé své kariery.

Znakem vyspělých zemí Evropy je zvyšování kvality ve vzdělávání učitelů. Dokladem této politiky jsou i mezinárodní dokumenty „Učení je skryté bohatství, UNESCO<sup>7</sup> 1997; „Celoživotní učení pro všechny, OECD 1997, „Lisabonské cíle vzdělávání, Rada Evropy 2000, Zvyšování kvality učitelského vzdělávání“, Evropská komise 2004, 2007.

První skupina při MŠMT ČR<sup>8</sup> začala zpracovávat návrh Standardu profesní činnosti učitele v roce 2008. Základem pro přípravu je pět rozměrů nové učitelské role. Prvním rozměrem je „zavedení klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání“, druhý „zajištění odborné způsobilosti“, třetí „porozumění procesům učení“, čtvrtý „vytváření profesionálních vzdělávacích společností“, pátý „zajištění hodnot, vytváření vizí a odpovídající poslání“.

Morální a kulturní hodnoty patří mezi požadavky na vzdělávací soustavy, vedle kterých stojí profesní a odborná hlediska. Morální hodnoty jsou na pomyslném vrcholu všech hodnot. V učitelské profesi to jest odlišovat dobrého od zlého, což umožňuje orientaci nejen v soukromém, ale i společenském a profesním životě. Dále poznání a porozumění hodnotám, postojům, myšlenkám a názorům, které ovlivňují chování a jednání v pedagogické praxi. (Göbelová, 2015)

Kvalifikaci a následné oprávnění k výkonu učitelské profese stanovuje profesní standard učitele. V současných vzdělávacích podmínkách je popsáno, co by měl učitel

---

<sup>7</sup> UNESCO – „Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (anglicky United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) je jedna z 15 mezistátních odborných organizací (agentur) OSN.“ (<https://cs.wikipedia.org/wiki/UNESCO>)

<sup>8</sup> Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky – „Je ústřední orgán státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, vědní politiky, výzkumu a vývoje, státní péče o děti, mládež, tělesnou výchovu, sport, turistiku a sportovní reprezentaci státu.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – Wikipedie. [online]. 12.6.2019 [2019-07-07] Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ministerstvo\\_%C5%A1kolstv%C3%AD,\\_ml%C3%A1de%C5%BEE\\_a\\_t%C4%9Blov%C3%BDchovy\\_%C4%8Cesk%C3%A9\\_republiky](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ministerstvo_%C5%A1kolstv%C3%AD,_ml%C3%A1de%C5%BEE_a_t%C4%9Blov%C3%BDchovy_%C4%8Cesk%C3%A9_republiky))

znát a ovládat. Tyto požadavky jsou formulovány do sedmi oblastí – kompetencí. Kompetence jsou pak specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. Jejich rozdělení je následující: (Vašutová, 2004)

### **Kompetence předmětová (oborová)**

*„Absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SS. Je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků. Umí vyhledávat a zpracovávat informace.“* (Dytrtová, 2009, s.53)

### **Kompetence didaktická a psychodidaktická**

*„Absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů. Dovede využívat vyučovací prostředky, používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem. Zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu. Umí využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků.“* (Dytrtová, 2009, s.53)

### **Kompetence pedagogická**

*„Absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav. Ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.“* (Dytrtová, 2009, s.53)

### **Kompetence diagnostická a intervenční**

*„Absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků. Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat s žáky nadanými i s žáky se specifickými poruchami učení. Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti jejich prevence a nápravy, umí řešit výchovné problémy, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě.“* (Dytrtová, 2009, s.54)

### **Kompetence sociální, psychosociální a intervenční**

*„Absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence a nápravy. Ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace a spolupráce dokáže uplatnit i s rodiči.“* (Dytrtová, 2009, s.54)

### **Kompetence manažerská a normativní**

*„Absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi. Orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativní agendu, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání. Dovede organizovat mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy.“* (Dytrtová, 2009, s.54)

### **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

*„Absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků. Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci. Je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace.“* (Dytrtová, 2009, s.54)

## 4 Třídní učitel

Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 253) uvádí definici třídního učitele jako osobu, která „*organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spoluprací s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.*“ Již z definice částečně vyplývá, že tento pojem je velmi často spojován pouze s administrativní činností učitele. Současně třídní učitel stejně jako běžný, netřídní učitel, vykonává funkci edukační.

Funkce třídního učitele má kořeny již v historii. Tato pozice byla ustanovena ve chvíli, kdy bylo vzdělání zpřístupněno všem. Už Jan Amos Komenský ve své Velké didaktice zmiňuje podstatu funkce třídního učitele: „*Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra.*“ (Hermochová, 2012, kap. Jak být dobrý třídní učitel, s. 4) Během historie se pohled na roli a úkoly třídního učitele měnili v kontextu se společenským zřízením. (Hermochová, 2012)

Jediným učitelem ve třídě byl třídní učitel až do roku 1869, kdy byli zavedeny měšťanské školy a s nimi potřeba odborných učitelů související s rozvojem vědeckého poznání. V současném školském systému má výchovné poslání třídního učitele povahu koordinačního a integračního činitele. Důležitý aspekt při této složité, mnohotvárné a náročné pedagogické činnosti hrají osobnost učitele, psychická a biofyzická výbava, kvalita a úroveň komunikativních a pedagogických schopností a dovedností, jeho odborné a psychologicko-pedagogické vzdělání. (Spousta, 1993)

Funkci třídního učitele přímo stanovuje ředitel školy, dle par. 8 odst. 1 vyhlášky MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základních školách, v němž je uvedeno: „*Ředitel školy ustanovuje třídní učitele, vedoucí vychovatele školní družiny a školního klubu.*“

(<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>)

Z pověření pak vyplývají specifické úkoly, které zajišťuje. Ředitel školy by měl nejlépe znát pedagogický sbor pod svým vedením a vhodně vybrat, který učitel se hodí, k jaké třídě. Na 1. stupni základní školy je většinou každý kantor zároveň třídním učitelem, což je nastaveno systémově, protože není potřeba odborných učitelů. Ovšem i v tomto případě může ředitel ovlivnit volbu vhodného třídního učitele. Na druhém stupni základní školy se situace výběru třídního liší. Při přechodu třídy na druhý stupeň

je opravdu důležité znát specifika dané třídy a podle toho vhodně přiřadit učitele. Bohužel situace dnešního školství ne vždy umožňuje výběr učitele, ale ředitel školy je nucen volit metodu, kdo je zrovna volný. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>)

Velmi důležitou složkou jsou u začínajících učitelů kompetence, kterými jsou vybaveni do vlastní praxe z vysokoškolského studia. Dále se jimi zabývám v podkapitole Kompetence třídního učitele.

#### 4.1 Činnosti a povinnosti třídního učitele

Ucelený dokument o činnostech třídních učitelů neexistuje. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se k funkci a činnostem třídního učitele vyjadřuje jen prostřednictvím dílčích informací v několika metodických pokynech a vyhláškách, které zpravidla nejsou určeny jen třídním učitelům, ale učitelům obecně nebo ředitelům škol.

(Střelec, Krátká, 2010)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou uvedeny personální podmínky, které musí splňovat pedagogičtí pracovníci na každé základní škole. Obecně jsou vymezeny podmínky pro vykonávání učitelské profese, jejich schopnosti a dovednosti. Učitelů se týkají čtyři body.

První z bodů je: „*Pedagogičtí pracovníci splňující podmínky stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, schopní podílet se i na dalších činnostech ve škole.*“

Dalším je: „*Pedagogičtí pracovníci s potřebnými profesními dovednostmi – komunikativní ve směru k žákům, jejich zákonným zástupcům, ostatním pedagogům a odborníkům zajišťujícím pro školu speciální služby, schopní diagnostikovat žáky a motivovat je k další činnosti, udržet neformální kázeň, průběžně se vzdělávat, hodnotit a modifikovat svou činnost.*“

Třetím bodem je: „*Nabídka odborné pomoci žákům a jejich zákonným zástupcům – speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga atd.*“

Posledním je: „*Pedagogický sbor schopný týmové práce, vzájemně vstřícné komunikace a spolupráce.*“ (RVP ZV, 2017, s. 151)

Ale ani v tomto případě nejsou určeny jasné a konkrétní činnosti třídních učitelů. „*NARÍZENÍ VLÁDY č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*“ (dále jen „*katalog prací*“), Ministerstva práce a sociálních věcí, ustanovuje zařazení prací ve veřejných službách a správě do platových tříd. Dle tohoto katalogu prací ředitel školy

zařazuje své pracovníky do platových tříd. V platových třídách je určena náplň práce učitele. Pokud tedy vykonává učitel na škole funkci třídního učitele, měl by být zařazen ve dvanácté platové třídě. Přímou se jej týká odstavec první: „*Komplexní vzdělávací a výchovná činnost ve všeobecně-vzdělávacích nebo odborných předmětech spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací pedagogické dokumentace, kterou pedagogický pracovník vytváří, a podle níž postupuje při výkonu své přímé pedagogické činnosti nebo spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací individuálních vzdělávacích plánů.*“

([http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog\\_praci\\_UZ\\_1\\_10\\_2010.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf))

Na základě katalogu prací poté ředitel školy vytváří dokument náplně prací třídního učitele, v němž jsou konkrétní činnosti, které má třídní učitel vůči své škole, třídě, rodičům vykonávat, popsány. Náplň práce třídního učitele je nedílná součást pracovního řádu školy, ten je povinna mít každá škola.

Obecně řečeno, hlavní náplní třídních učitelů jsou koordinační a integrační funkce spojené s výchovnými úkoly vůči žákům své třídy, spolupráce s rodiči, ale také spolupráce s ostatními pedagogy školy a vedením školy. (Čapek, 2013)

Operační program Praha<sup>9</sup> – Adaptabilita vypracoval přehledný soupis náplně práce třídního učitele. Činnosti rozdělil do pěti oblastí:

### 1. Řízení výchovy a vzdělávání ve třídě

Třídní učitel se svými chováními vysoce podílí na zdravém psychickém a sociálním vývoji svých žáků ve třídě, sleduje jejich vývoj v chování, prožívání, vzdělání a hodnotí je. Dále se zaměřuje na sledování interpersonálních vztahů ve třídě, navrhuje řešení či změny. Při své práci vždy dbá na dodržování práv dítěte. Pokud má ve třídě žáka se zdravotními či jinými problémy, věnuje mu individuální péči. O jednotlivých žácích své třídy vede konzultace se svými kolegy, následně pak na pedagogických poradách podává zprávu o třídě a navrhuje případná výchovná opatření. Musí rozpoznat vlohy, které jeho žáci mají a tím zjistit jejich možné nadání či nedostatky. Následně pak každému žákovi věnuje svou pozornost dle jeho potřeb. Jeho pravomocí je i možnost doporučení vyšetření

---

<sup>9</sup> Operační program Praha – Adaptabilita je jedním ze tří programů v České republice, který v období let 2007 – 2013 využíval prostředky Evropského sociálního fondu. Zaměřuje se na vzdělávání a boj proti sociálnímu vyloučení. Je platný pouze pro území hlavního města Prahy.

(<http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>)

v pedagogicko-psychologické poradně. Mezi další jeho povinnosti patří i informovat rodiče daného žáka včas a prokazatelně o problémech s jeho kázní, prospěchu či absence. Je iniciátorem jednání výchovné komise, spolupracuje s výchovným poradcem eventuelně se školním psychologem. V neposlední řadě musí informovat vedení školy o zásadních problémech.

## **2. Organizační záležitosti**

Mezi organizační záležitosti třídního učitele patří sledování a dodržování pokynů vedení školy. Příprava a vedení třídních schůzek. Umožňuje rodičům individuální konzultace v případě problémů žáka či jiných otázek. Vede pravidelně třídnické hodiny. Zajišťuje volbu třídní samosprávy. Podílí se, či případně organizuje mimoškolní aktivity své třídy.

## **3. Vedení dokumentace**

Důležitou složkou práce třídního učitele je i vedení dokumentace. Třídní učitel je plně odpovědný za vedení třídní knihy, její kompletní zápisy všech vyučujících, evidenci žáků a zápisy absencí a jejich následné omluvení. Další dokumentací je vedení třídního výkazu a v neposlední řadě vede vlastní evidenci o jednotlivých žácích. Podle jednotlivých pokynů vedení školy je pak povinen vést i jiné dokumentace, např. kopie korespondencí s rodiči, zajistit souhlasy GDPR<sup>10</sup>, aj.

## **4. Materiální oblast**

Do materiální oblasti spadá odpovědnost třídního učitele za majetek a pořádek ve třídě, estetické výzdoba kmenové třídy či učebny. Je povinen zajistit a kontrolovat vybavení žáků učebnicemi převážně na ZŠ a nižším stupni gymnázia. V případě trvalého vybavení učebny didaktickou technikou a učebními pomůckami odpovídá za jejich stav a funkci.

## **5. Bezpečnost a péče o zdraví žáků**

Každý začínající školní rok je třídní učitel povinen své žáky seznámit a poučit je o BOZP a PO a kdykoli během roku, pokud to bude potřebné. Dále pak žáky seznamuje se školním

---

<sup>10</sup> GDPR - Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (angl. General Data Protection Regulation neboli GDPR) je nová revoluční legislativa EU, která výrazně zvyšuje ochranu osobních dat občanů.

(<https://www.gdpr.cz/gdpr/>)

řádem, ujišťuje se i s jejich pochopením daných bodů. Seznamuje žáky s pravidly chování a bezpečnosti o přestávkách, během školních akcí, vyhlášení ředitelského volna, prázdninách apod. Žáky dále musí poučit o pravidlech bezpečnosti chování. Úzce spolupracuje se školním metodikem prevence na zachycení varovných signálů týkajících se projevů rizikového chování.

([https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma\\_11\\_2.pdf?redirected](https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma_11_2.pdf?redirected))

Soňa Hermochová (2012), v publikaci *Jak být dobrý učitel*, rozděluje činnosti třídního učitele do pěti částí. První částí je vyučování. Každý učitel, tedy i třídní učitel, vyučuje. Pokud je to možno, nejvíce hodin vyučuje ve své třídě. Dostatečný časový prostor by měl učiteli umožnit dobře poznat žáky své třídy a tím zvýšit možnost jeho výchovných působení. Druhá část je přímé výchovné působení. Třídní učitel své výchovné působení více koncentruje na svou třídu, oproti běžnému učiteli a zodpovídá i za výchovné působení jeho kolegů působících ve třídě. Stává se mluvčím a „prostředníkem“ mezi veřejností, učitelským sborem a žáky třídy. Do třetí části autorka zařadila řízení a organizaci vzdělávacího a výchovného procesu, kdy se třídní učitel snaží vniknout do sociální struktury třídy. Nese plnou odpovědnost za globální vzdělanostní a výchovnou úroveň třídy. Dbá o pořádek ve třídě, pečuje o funkčnost třídy, dodržuje režim školy a stará se o administrativní vedení pedagogické dokumentace. Čtvrtá část je koordinace výchovné a vzdělávací práce všech učitelů vyučujících ve třídě. S ostatními vyučujícími třídy domlouvá a řídí zadávání souhrnného opakování učební látky, domácích úkolů a testů, aby nedocházelo k přetěžování žáků. Kooperuje s ostatními vyučujícími jeho třídy, konzultuje a řeší nastalé konflikty. Řídí veškeré akce ve škole i mimo ni. Usměňuje kontakt žáků s ostatními učiteli a vedením školy. Poslední pátou částí je pak spolupráce se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoli způsobem přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy. Do této části patří veškerý učitelův kontakt se zákonnými zástupci a rodinou žáků jeho třídy. Mapuje rodinná prostředí, životní podmínky, zájmové činnosti žáků, profesní uplatnění žáků. (Hermochová, 2012)

Jak uvádí autorka článku „Aby třída fungovala“: „*Třídní učitel už dávno nemůže fungovat jako prostý „odškrtávač omluvenek“.* Očekává se, že bude kombinací špičkového psychologa a vrcholového manažera.“ (Válková, 2016, s. 11)



Z předchozích bodů vyplývá, že být kvalitním třídním učitelem není jednoduché. Ke kvalitnímu výkonu pozice „třídního“ potřebuje učitel nejen odbornou a profesní připravenost. Kvalitu výkonu velmi ovlivňuje také osobnost jedince. (Válková, 2016)

## **4.2 Kompetence třídního učitele**

Pro funkci třídního učitele je potřeba disponovat jistými kompetencemi neboli předpoklady pro plnění výše uvedených činností. Kromě všeobecných pedagogických kompetencí se předpokládají i specifické kompetence třídního učitele. Absence těchto kompetencí může pedagogovi jeho působení značně ztížit. (Hermochová, 2012)

Přehledný soupis šesti specifických kompetencí třídního učitele vypracoval Operační program Praha – Adaptabilita a Soňa Hermochová. Na základě těchto dvou zdrojů jsem vypracovala následující seznam kompetencí třídního učitele.

### **1. Kompetence komunikační**

Komunikační kompetence třídního učitele je založena především na kontaktu s žáky třídy, s jejich rodiči, dalšími vyučujícími třídy, vedením školy, eventuálně s výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a veřejností. Třídní učitel oproti běžnému učiteli komunikuje s žáky i mimo svou vyučovací hodinu, nad rámec výuky. Je velmi důležité mít dovednost komunikace s žáky osvojenou, žákům naslouchat, dozvídat se o jejich pocitech, názorech – přijímat jejich sdělení. Musí umět správně vyjádřit své pokyny vůči žákům, přetlumočit pokyny vedení školy. U této kompetence je velmi důležitá empatie a porozumění, tzn. s žáky udržovat spíše partnerské vztahy. Direktivní způsob jednání je nevhodný. Další důležitou částí je kontakt s rodiči žáků. Musí být schopen jasně vyjádřit své výchovné a vzdělávací cíle. V případě kázeňských nebo prospěchových problémů řešit situace s rozvahou a vyhnout se nepřátelským postojům. Jednat spíše asertivně, submisivní reakce jsou v tomto případě spíše na škodu. Komunikace s ostatními kantory je samozřejmostí, shromažďuje od nich informace o své třídě. Opačně je také seznamuje se svými záměry a postupy vůči třídě.

### **2. Kompetence psychodidaktická**

Třídní učitel by měl být schopen své žáky diagnostikovat a díky tomu je vést k rozvoji jejich osobnosti, povzbuzovat je při nezdaru, mít radost z jejich úspěchů. Podílí se na spoluutváření pozitivního klima třídy a je v jeho rukou usměrňovat vztahy mezi žáky.

Žáci by měli z jeho chování a postojů jasně rozeznat, že zde není jen jako administrativní pracovník, ale že mu na nich záleží.

### **3. Kompetence diagnostická a intervenční**

Každý třídní učitel má své žáky co nejlépe poznat. Nejen během vyučovacího předmětu, ale i mimo něj. Poznat je v širších souvislostech. Za tímto účelem se velmi osvědčily tzv. adaptační kurzy. Např. v ZŠ Kunratice každoročně první ročníky odjíždí v září na týdenní adaptační kurz. Zde mají učitelé možnost své žáky poznat právě i z jiného úhlu pohledu – udělat si první obrázek o osobnostech žáků. Zároveň tyto kurzy velmi dobře slouží ke sjednocení kolektivu třídy. Pokud nemá škola možnost těchto kurzů, podobně poslouží učiteli školy v přírodě, či různé výlety, exkurze nebo sportovní akce. Třídní učitel by měl své žáky poznat po stránce sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace, psychického zatížení a odolnosti.

### **4. Kompetence organizační**

Vedení a řízení třídního kolektivu je velmi náročná práce. Je potřeba, aby učitel jasně určil pravidla a systém, který budou žáci i on sám striktně dodržovat. Stanovit podmínky pro vytvoření dobré pracovní atmosféry obnáší tři důležité aspekty – dobře koncipovaný učební plán a efektní využití hodiny, dobré organizační schopnosti, dobré vztahy učitel – žák a kázeň. Dohlížet na rovnoměrné zatěžování žáků, to konzultovat i s ostatními vyučujícími třídy. Dohlížet a inspirovat třídní samosprávu. Organizačně prospěšné může být i zapojení schopných žáků.

### **5. Kompetence poradenská**

Kompetence poradenská je úzce spjata s nasloucháním žáků a pomocí žákům. Učitel zde hraje roli „poradce“ na jedné straně žákovi, na druhé rodičů. Samozřejmě je důležité, aby se spolupráce žáků s učitelem opírala o pomoc rodičů. Potřeba je si ale uvědomit, že rodiče mají hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí, škola odpovídá jen za určitý úsek žakovy výchovy. Třídní učitel proto průběžně informuje rodiče o dění ve škole. Děje se tomu buď formou třídních schůzek, individuálních návštěv rodičů ve škole. Třídní schůzky jsou nejčastější forma kooperace s rodiči, konají se obvykle dvakrát za pololetí.

Rodiče se převážně zajímají o prospěch a chování svých dětí. Samozřejmě konzultují s třídním učitelem další postupy výchovně – vzdělávacího procesu. Pokud je to možné společnými silami řeší vzniklé problémy, v případě vážnějších problémů spolupracují s výchovným poradcem nebo školním psychologem. V dnešní době také učitel často komunikuje s rodiči pomocí e-mailové korespondence. I toto je samozřejmě možnost, jak rodiče informovat, ale je důležité zvážit vhodnost použití této komunikace. U problémových žáků je vhodné být v kontaktu s rodiči častěji. Předejde se tak neshodám například u výchovných komisí.

## **6. Sebereflexní kompetence**

Stejně jako každý učitel i třídní učitel by měl hodnotit a zamýšlet se nad kvalitou své práce. Zda vhodně použil vzdělávací metody, nad jejich efektivitou, celkově nad svou pedagogickou činností a následně ji autoregulovat. Eliminací nedostatků dosáhne vlastního zdokonalování. Uvědomit si, co fungovalo v jedné třídě, v druhé fungovat nemusí.

(Operační program Praha – Adaptibilita a Hermochová, 2012)

## 5 Profesní etika

Profesní etikou označujeme to, kdy učitel přijímá étos<sup>11</sup> učitelství jako pomáhající profesi. Základním předpokladem pro učitelskou profesi jsou etické hodnoty a principy. Učitel se má stát vzorem pro žáky svým vystupováním ve škole i na veřejnosti. Tím, že udržuje etické chování, vzbuzuje důvěryhodnost a důstojnost celé učitelské profese. Mezi obecné hodnoty, které by měl ctít, jsou dětská práva a rovnost, práva svobody a demokracie, kulturní hodnoty a okolní prostředí. Své vlastní principy etiky rozvíjí sebereflexí, která vychází z celospolečenského kontextu a tradic.

Učitel přistupuje k dítěti tak, aby všestranně rozvíjel jeho zájem, porozumění, respekt, pochopení a cit. Děti povzbuzuje k dosažení vyšších cílů, vyjadřování vlastních názorů (je otevřený jejich názorům) a vede je k plnění povinností a zodpovědnosti. Učitel spravedlivě přistupuje ke každému dítěti a spravedlivě jej hodnotí. Svým optimismem, spravedlivostí a empatií dává žákům najevo kladný vztah a tím je motivuje. Respekt a důvěru si učitel získává svou otevřeností, spravedlivostí, nezáujatostí a svým slušným chováním bez předsudků. A tyto principy dodržuje při komunikaci s dětmi, kolegy, rodiči, vedením školy a veřejností. Vyjadřuje se kultivovaně, s empatií a snaží se o vzájemné porozumění. Učitel je vždy odpovědný za své jednání, které je rozhodné, upřímné, spolehlivé a dle morálních zásad. (Göbelová, 2015)

### 5.1 Etický kodex učitele

Etický kodex je stanovený profesními normami, hodnotami a odpovědností, který každý jedinec přijímá ve svém povolání. Dle kodexu být členem určité profese znamená jednat profesionálně. Jedná se tedy o souhrn etických norem, jimiž se mají příslušníci dané profese řídit. Profesní kodex vymezuje vztahovou škálu – rovinu jednotlivých profesí na etické ideály, principy, normy, hodnoty a zásady přetváří v konkrétní požadavky.

Etický kodex učitele obsahuje obecné normy profesní morálky, práva, povinnosti učitelů, rozsah odpovědnosti. Součástí jsou i etické normy vztahu učitele k jiným zúčastněným subjektům. Etické kodexy usilují o jednoznačné stanovení základních hodnot a norem, vymezují odbornou práci dané profese a tím přijatelné profesní chování.

---

<sup>11</sup> Mravní ovzduší dané školy, její psychosociální atmosféra, komunikační klima. (Göbelová, 2015)

Podporují postoje a chování v souladu s profesními hodnotami, posilují identitu preferovaných a sdílených hodnot. Vymezují vztahy dané profese a možnou regulaci mezi nimi. Určují možné hodnocení praxe, poskytují kritéria a směrnice pro eticky problematické situace. Zároveň umožňují vyloučení neprofesionálního chování, které může vést až k zákazu výkonu profese. Kodex posiluje důvěryhodnost profese v očích široké veřejnosti a tím zvedá i její prestiž. (Göbelová, 2015)

V České republice neexistuje jednoznačný etický kodex učitele. Existují pouze etické kodexy učitelů vytvářené individuálně na jednotlivých školách. Specifika učitelské profese zavazuje etický kodex k následujícím závazkům.

- k žákům – profesionální přístup k jednotlivým studentům v souladu s etickými normami, respektování jejich osobnosti, rozvíjení potenciálu a vlastní snahy o osobní rozvoj, individuální přístup s přihlédnutím na specifické potřeby vyplývající z jejich přirozeného prostředí, zkušeností i náboženského přesvědčení. Dokáže motivovat a inspirovat jednotlivce tak, aby si byli schopni uvědomit svůj potenciál a následně pracovat na své seberealizaci.
- ke kolegům a společnosti – dokáže spolupracovat s kolegy a širokou veřejností na sociálním, intelektuálním, duchovním, morálním, emocionálním a fyzickém vývoji žáků. Respektuje hodnoty a názory svých kolegů a utužuje kolegiální. Je schopen komunikovat s kolegy na odborné úrovni své praxe, uvádět efektivní pedagogické příklady, nabídnout pomoc a spolupráci.
- k profesi – nabízí příležitosti jednotlivým žákům dle jejich individuálních potřeb a potřeb dané instituce. Je odpovědný za svou profesionalitu a následný profesní rozvoj. (Göbelová, 2015)

*„Dítě musí být plně připraveno žít ve společnosti vlastním životem a vychováno v duchu ideálů prohlášených v Chartě Spojených národů, a to zejména v duchu míru, důstojnosti, snášenlivosti, svobody, rovnosti a solidarity.“*

(<https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>)

Z tohoto pohledu je tedy žák osobností, která zasluhuje respekt, úctu a slušné chování. Zároveň není vystaven ironii a zesměšňování a stěžejním prvkem jeho výchovy jsou jeho kladné charakterové rysy. Učitel se snaží být objektivní, spravedlivý při hodnocení a klasifikaci. Je přítomen při pomoci řešení jejich problémů a komunikuje se žáky taktně a otevřeně. Vyučující se musí chovat profesionálně, tak aby nepoškodil

žákovu lidskou důstojnost ani jeho fyzickou, psychickou a sociální pohodu. Dále se musí vyvarovat projevu nedůvěry a jejímu následnému narušení, zpochybňovat smysluplnost existence světa, lidského snažení a v neposlední řadě ohrozit zdraví a život. Z učitelova chování by měl být zřejmý kladný vztah k žákům a empatie. Dále se řídí společenskými pravidly, respektuje obecně přijaté humánní zásady, má kultivované chování, taktní přístup a chová se tak, aby to bylo v souladu s životním prostředím.

V etickém kodexu učitele je zapotřebí cíleně vymezit a definovat i klíčové etické problémy a dilemata, které mohou v praxi učitele nastat. V tomto případě pak učiteli může kodex pomoci v orientaci v daných situacích. Na základě vyhodnocení se pak rozhodne, co je a není přijatelné. Může se nechat inspirovat k reflektování morálních specifik výkonu svého povolání a zároveň mu poskytne profesní jednání s určitými návody, které zvyšují prestiž učitelské profese a napomáhají zachovat její integritu.

(Göbelová, 2015)

## **Závěr teoretické části**

Na úvod teoretické části jsem charakterizovala a vymezila pojem začínající učitel. Pro učitele je období jeho začátků velkým mezníkem. Přechází na pomyslný druhý břeh, kdy se ze studenta stává pedagog a současně i zaměstnancem základní školy. Do role učitele vstupuje s velkým nasazením, s představami o tom, jak bude jeho vyučování probíhat. Ovšem ve většině případů naráží na nečekané překážky. Ať už jsou to problémy s udržením kázně nebo materiálním vybavením školy, nedostatečnou podporou ze strany vedení nebo chybějící uvádějící učitel, a jiné. Toto období je pro učitele velmi náročné.

Učitelé mají ve společnosti významné postavení, nepředávají jen učivo, ale formují celou společnost. Bylo tedy potřeba podívat se blíže na pojem učitel, konkretizovat jej a také zařadit do historického kontextu, který nám objasňuje dnešní postavení učitelů. Nedílnou součástí, a pro mě jednou z velmi podstatných stránek učitele, jsou jeho vlastnosti. Typologie učitele, jak už vyplývá z předchozích kapitol, hraje důležitou složku učitelské profese. Je podstatné, aby učitel velmi dobře znal sám sebe a díky tomu se dokázal přizpůsobit potřebám žáků. U začínajících učitelů je naprosto zřejmé, že jednají dle svých momentálních možností, schopností a s nejlepším úmyslem, a postupně se dále vyvíjí.

Profesionální kvalifikace učitele, která je dle mého názoru potřeba, aby měl každý učitel dostatečně sobě vlastní, je další podkapitolou. Schopnosti (vrozené nebo získané) určené v profesionální kvalifikaci učitele budou pro začínajícího učitele náročnější, některé mu naopak pomohou, důležité je, aby na nich stále pracoval.

V kapitole vývoj vzdělávání učitelů primárních škol jsem popsala historii a vývoj studia budoucích učitelů. Proč je dnes nutností studovat učitelství na vysokých školách a jak se celá koncepce měnila. Posléze bylo potřeba popsat i současnou situaci ve vzdělávání učitelů a nynější požadavky na začínajícího učitele. S požadavky na vzdělávání učitelů velmi úzce souvisí profesní standard a s ním spojené profesní kompetence.

Pro všechny pedagogy, a hlavně pro začínajícího učitele, je profesní standard učitele velmi důležité téma. Objasnila jsem tedy, kým je u nás tento standard definován a jak ovlivňuje profil absolventa. Hlavním úkolem profesního standardu je vymezit, jakými vědomostmi a povinnostmi by absolvent fakult, následně tedy začínající učitel, měl disponovat. Profesní standard učitele je vyjádřen pomocí kompetencí.

Bylo tedy potřeba jasně a konkrétně vymezit profesní kompetence učitele primární školy. Na důležitost těchto kompetencí pro začínajícího učitele poukazuje i Eliška Walterová. Dle mého soudu je důležité říci, co přesně, se pod kterou kompetencí nachází, abychom si konkrétně mohli představit, co musí začínající učitel (nejen začínající učitel, ale i všichni ostatní učitelé) splňovat, a že jeho pozice opravdu není lehká.

Další podkapitolou, která nemohla v mé práci chybět, je pohled na třídního učitele. Zaměřila jsem se převážně na jeho činnosti, povinnosti a kompetence, protože je dle mého názoru podstatné vědět, jaká jsou specifika jeho práce.

Kapitolu profesní etika jsem do své práce zařadila, protože si myslím, že je to velmi důležitá součást učitelského povolání. Učitel se vždy stává vzorem pro své žáky a tím působí nejen na ně, ale také na širší okolí, tedy společnost. Proto je velmi důležité dodržovat alespoň základní etické chování, vzbuzovat větší důvěryhodnost, a hlavně důstojnost celé učitelské profese, která v současné společnosti velmi klesá. Dle mého názoru je potřeba, aby většina škol měla stanovený etický kodex, učitelé jej dobře znali, a především jej dodržovali.



## **Praktická část**

### **1 Cíle, úkoly a charakteristika výzkumu**

Hlavními výzkumnými metodami praktické části mé diplomové práce je rozhovor, dotazník a analýza vlastních zkušeností. Jde o výzkum smíšený. Všechny tři tyto metody bude spojovat společné téma profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele. Jako každý učitel i začínající učitel musí naplňovat profesní kompetence. Pokud je zároveň pasován i do role třídního učitele, je potřeba naplňovat také kompetence učitele třídního. Dle mých zjištění z teoretické části se profesní kompetence a kompetence třídního učitele navzájem prolínají a ovlivňují, v rámci všech výzkumných metod není tedy možné otázky rozdělit podle příslušných kompetencí. Otázky, jak v rozhovoru, tak v dotazníku, byly tvořeny na základě profesních kompetencí, které uvádí ve své literatuře autorka Dytrtová a Vašutová a kompetencí třídního učitele z literatury Operační program Praha – Adaptabilita a Soňa Hermochová.

Předmětem kvalitativního výzkumu praktické části je nabývání kompetencí třídního učitele ve třídách 1. stupně ZŠ souběžně s prohlubováním profesních kompetencí začínajícího učitele. Hlavními metodami, jak jsem již zmínila, bude rozhovor, dotazník a analýza.

Cílem je popsat a získat údaje, s čím se začínající třídní učitelé při vstupu do profese potýkají. Na co jsou a nejsou z pedagogických fakult připraveni a na základě toho se pokusím formulovat doporučení pro zkvalitnění výuky na pedagogické fakultě.

Hlavním úkolem praktické části je porovnání výsledků dotazníku a rozhovorů s analýzou mých zkušeností z pohledu profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele.

Prvním úkolem je analyzovat vlastní zkušenosti z hlediska obtíží a překážek při vstupu do praxe třídního učitele a na druhé straně najít v této problematice něco pozitivního. Cílem bylo vyhodnotit mou situaci, jako začínajícího učitele, v oblasti kompetencí a míry připravenosti na konkrétní situace třídního učitele. Analýzu vlastních zkušeností z pohledu kompetencí budu řešit retrospektivně a introspektivně.

Druhým úkolem metody kvalitativního výzkumu, kterou je rozhovor, je získat odpovědi šesti začínajících třídních učitelů. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaké jsou začátky dnešních začínajících třídních učitelů z pohledu profesních kompetencí

a kompetencí třídního učitele. Rozhovorů se zúčastnilo pět žen a jeden muž ze dvou základních škol v Praze. Rozvory byly vedeny formou narativního polostrukturovaného interview. Respondentům byly pokládány předem připravené otevřené otázky, ale zároveň jsem se snažila, aby respondent odpovídal přirozeně a volně. Rozvory trvaly přibližně dvacet minut a všechny byly provedeny během jednoho týdne v měsíci květnu. Převážná většina rozhovorů byla vedena v budově školy, kde učitelé vyučují, dva z nich pak proběhly v domácím prostředí.

Třetím úkolem je zpracování a vyhodnocení dotazníkového šetření, které je kvantitativním výzkumem zaměřeným opět na zmapování míry zvládnutí pedagogických kompetencí učitele a jejich připravenosti na kompetence třídnické. Výzkumný nástroj v mém případě obsahuje celkem třicet sedm otázek. Uzavřené otázky byly použity ke statistickému zpracování údajů. Otevřené otázky pak sloužily především k upřesnění informací z otázek uzavřených. Použila jsem také otázky škálové k zhodnocení míry úspěchu dotazovaných respondentů. Dotazník byl distribuován pomocí sociální sítě Facebook do učitelských skupin. Zodpovědělo jej 170 začínajících třídních učitelů (z toho 165 žen a 5 mužů), data byla shromážděna v průběhu jednoho dne v měsíci květnu. Z toho usuzuji, že je to pro začínající učitele velmi aktuální a zajímavé téma.

## **2   Prezentace a interpretace údajů**

### **2.1   Analýza vlastních zkušeností z pozice začínajícího třídního učitele**

Každý, kdo chce vykonávat povolání učitele, má vlohy nebo touhu předávat vědomosti ostatním. I já se mohu do tohoto tvrzení začlenit. Již na vysoké škole jsem musela absolvovat různé praxe, které mě jen utvrdily v tom, že opravdu chci být učitelkou.

Když to vezmu postupně, tak vysoká škola mě připravila velice dobře teoreticky. Během počátečních praxí jsem často měla i pocit, že se vše dá zvládnout. V prvním ročníku jsme měli observační praxe. Pokaždé jsem byla nadšená, jak učitelka zvládá všechny děti, jakým způsobem je vede, ovšem neviděla jsem moc do dokumentace a možná jsem tomu nepřikládala takový důraz. Když jsem si v následujících ročnících mohla vyzkoušet učit děti, bylo to něco úplně jiného. Najednou jsem viděla, že to není jednoduché zaujmout všechny žáky a dokázat si zorganizovat práci, tak abych vše stihla, co jsem si původně naplánovala. Spousta věcí mi utíkala, např. čas, délka aktivit, soustředění se na každého jednotlivě, reflexe a mnoho dalších.

Není vůbec snadné být začínajícím učitelem. I když je dostatečně připraven teoreticky, ta praktická část výuky mu stejně bude po nějakou dobu, a u každého je to jinak, dělat problémy. Pro začínajícího učitele je někdy i těžká věc, začlenit se do kolektivu již zkušených učitelek a učitelů. Teprve s nástupem do zaměstnání pozná i potřebnou dokumentaci, a tak potřebuje hodně velkou pomoc právě od ostatních. Myslím si, že v dnešní době, a dnes to již funguje snad úplně všude, je potřeba mít zavádějícího učitele, který se o svého svěřence postará. Já jsem bohužel zavádějícího učitele přiděleného neměla, ale nahradila mi jej kolegyně z kabinetu.

Na začátku mé kariéry v profesi učitelky, jsem nebyla vystudovaným pedagogem. Nejprve jsem pracovala na pozici vychovatelky v družině na stávající škole, kde dnes učím. Ředitelka školy mi nabídla místo brigádníka a já se tohoto úkolu s radostí zhostila. V družině jsem byla velice spokojená a pracovala jsem v ní od září do dubna. Ovšem v dubnu školu opouštěl třídní učitel 5. ročníku. Jelikož paní ředitelka se mnou byla spokojená, nabídla mi místo třídní učitelky. Nejprve se mělo jednat o dočasný záskok. Tuto třídu jsem vedla až do konce školního roku. Po prázdninách se udála další věc. Kolegyně odcházela na mateřskou dovolenou, a tak mi byla svěřena další pátá třída. Tuto

třídu jsem již vedla celý školní rok. Stala jsem se tedy na plný úvazek třídní učitelkou, která musí vše řešit, aniž by měla dostatek informací a zkušeností, jak a co má dělat.

Nebyla to pro mě vůbec jednoduchá záležitost. Během prvních dvou měsíců jsem musela řešit výchovné problémy, které nastaly s jedním žákem kvůli docházce a vše se předávalo orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Na tuto novou situaci jsem nebyla připravena. Jedinou mou oporou se stala kolegyně, která mi velice pomohla. S těmito záležitostmi jsem se na vysoké škole vůbec nesetkala. Neznala jsem potřebnou dokumentaci a scházely mi zkušenosti v této oblasti.

Na druhou stranu však musím říci, že jsem neměla sebemenší problémy se sebereflexní kompetencí. Od prvního roku až do dnes si tvořím přípravy, které pak následně sama sobě zhodnotím. Myslím si, že to je důležitá složka nejen pro začínajícího učitele, ale měl by to dělat každý. Velice rychle jsem zjistila, že během hodin se může odehrát mnoho věcí, na které musím reagovat (improvizovat), a pak je tedy důležité o nich znovu zapřemýšlet. Z vysoké školy jsem věděla, že každé dítě je v každém ročníku jiné, a to se mi potvrdilo. I když v letošním roce mám opět pátý ročník, rozhodně se nemohu spoléhat na přípravy, které jsem dělala před čtyřmi lety. Avšak staly se mi důležitou složkou mé inspirace nebo naopak poučením, že některé věci musím udělat jinak. Do hodin jsem se snažila zařazovat skupinovou práci, práci s interaktivní tabulí a různé hry na motivaci žáků. Nejméně využívanou metodou byl individuální přístup k žákům. Nedokázala jsem naplánovat hodinu tak, abych aktivně zaměstnala všechny žáky a mohla se individuálně věnovat všem.

Myslím si, že naplnění psychodidaktické kompetence pro mě bylo snadné. Vzhledem k mé povaze a mladému věku, jsem si rychle vybudovala vztah ke každému žákovi ve třídě. Snažila jsem se je podporovat v každém jejich úspěchu, jak jsem jen mohla, a tím se i budovalo pozitivní klima třídy. Měli jsme nastavené, že každých 14 dní jsou třídnické hodiny, na kterých byly děti otevřené a nebály se se mnou a v kolektivu o všem mluvit. Stanovili jsme si i pravidla třídy, která se nám dařila dodržovat. Stanovení pravidel třídy je důležité, a podle mě, by je měla mít stanovená každá třída. Také je podstatné, aby je sestavovali žáci za dohledu třídního učitele. Já jsem to takto měla a velmi se mi to osvědčilo.

Na to navází komunikační kompetencí. Jak jsem již psala, komunikace je pro mě velice přirozenou záležitostí. S žáky jsem komunikovala otevřeně a bylo vidět, že v tomto

případě se mi daří naplnění kompetence, protože mi to opětovali. Zadávání úkolů v hodině mi také nečinilo obtíže. I komunikace s vedením školy a kolegy byla relativně v pořádku a každodenní. Bylo to možná způsobeno i tím, že jsem byla bývalou žačkou této školy, takže jsem většinu kolegů znala. Kde však nastal problém, byla komunikace s rodiči. Snažila jsem se jim sdělovat vše, co jsem pokládala za důležité, ale měla jsem obavy a strach, jak jim sdělovat negativní informace, že jejich dítě zlobí, že se špatně učí apod. Opravdu mě to utvrdilo i v tom, že učitel musí být dobrým diplomatem, protože negativní informace, i když dobře míněná, může vyvolat neadekvátní reakce rodičů. Nenáleží mi hodnotit reakce rodičů, ale naučila jsem se více přemýšlet nad svým vyjadřováním a kulantností vět, kterými informace sděluji. Důležitou se tím stává příprava na jakýkoli rozhovor s rodiči. Dnes již nejsem vůči rodičům tak benevolentní. Potřebovala jsem si nastavit hranice komunikace s rodiči. Kam až mohu zajít a co si mohu jako učitel dovolit. Dříve jsem z tohoto měla strach, abych neudělala chybu a neměla tak nepříjemnosti.

Poradenská kompetence pro mě úzce souvisí s komunikační. Myslím si, že pro začínajícího učitele jsou vždy první třídní schůzky náročné. Nebylo tomu jinak ani u mě. Mou silnou stránkou je otevřenost a komunikace. Důležité bylo pro mě nastavit „pomyslné mantinely“ rodičům, co vše si ke mně mohou dovolit. V ostatních záležitostech jsem neviděla sebemenší problém. Ze strany školy byla přesně daná povinnost třídních schůzek, dále jsem nabízela konzultační hodiny, probíhala komunikace přes telefon i email a vždy jsme našli nějaký kompromis, pokud jsme museli řešit něco vážnějšího. Jednu věc jsem již v dnešní době změnila, a to závažnost sdělení, které mi říkají děti nebo rodiče. Na začátku jsem všemu přikládala velký důraz a vše jsem ihned řešila. Teď vím, že je potřeba některé věci selektovat, dát si na jejich promyšlení patřičný čas, případně k nim zjistit více různých informací a teprve z nich dělat závěry.

Dostala jsem se od kompetencí, které mi nedělaly takový problém až k těm, se kterými mám dodnes drobné problémy. Tím jsou kompetence diagnostická, intervenční a organizační. Jedním z největších problémů byla organizace času v hodině. Jak naplánovat aktivity, aby se daly stihnout i s hodnocením. Měla jsem pocit, že 45 minut nestačí, a to co jsem dětem chtěla sdělit, v tomto čase nezvládnou. Nejsem si jistá, že začínající učitel je schopen tuto kompetenci naplnit na 100 %. Vysoká škola poskytuje různé praxe a v pátém ročníku i souvislou praxi, ovšem dle mých zkušeností

to nestačí. Tuto kompetenci možná nenaplníuje většina učitelů dlouhá léta, jde pouze o praxi a zkušenosti, které získáte. Když se ze svých zkušeností umíte rychle poučit, stane se pak snadné naplnit hodinu přesně tak, jak si naplánujete. Dlouhodobé plánování výuky bylo v celku jednoduché. Dostala jsem předtisknuté tematické plány, kterých jsem se snažila držet. Ovšem stávalo se, že jsem se u některým témat zdržela, buď z důvodu nepochopení žáků nebo naopak hloupějšího probrání. Na konci školního roku jsem pak měla i měsíční zpoždění. Krátkodobé plánování mi obtíže nikdy nečinilo, ale nebyl problém strávit nad přípravami i čtyři hodiny.

Další problém bylo i vybavení školy, ve smyslu pomůcek. Ne každá škola má možnosti a finance na úplné a dostatečné vybavení. Některé pomůcky jsem si vyráběla sama, a tak jsem jejich přípravě věnovala většinu mé nepřímé pedagogické činnosti a mého soukromého času. Jako začínající učitelka jsem ani nevěděla na začátku roku, co vše budu v průběhu potřebovat a jaké pomůcky na škole jsou. Technické vybavení školy bylo na dobré úrovni a dostačovalo mi.

Během celého roku jsem se snažila komunikovat se všemi kolegy, kteří v mé třídě učily. S kolegyní v kabinetu jsem byla v kontaktu denně. Komunikace byla ze začátku trochu těžká. Opět musím říci, že jde hlavně o poznání nových lidí. Myslím si, že toto se nezmění a vždy to bude záležet jenom na osobnosti daného učitele, jak rychle a jakým způsobem se bude chtít do kolektivu začlenit. Nelze se na to připravit.

Co se týče různých výjezdů se třídou, nedělalo mi to problémy. Adaptační kurz jsme na začátku neměli, ale každý rok jezdím s třídou na školu v přírodě. Já osobně bych za adaptační kurz byla ráda, protože si myslím, že zde poznáte své žáky i trochu více osobně a v jiném prostředí. Do té doby šlo pouze o mou chuť poznávat žáky, mluvit s nimi na chodbách a více se o ně zajímat i z pohledu jejich zájmů, kroužků a třeba i osobního života. Vždy to pro mě zůstane jednou z nejdůležitějších věcí, které chci naplňovat, poznat komplexně své žáky, abych pak na ně mohla nahlížet po celostní stránce.

V neposlední řadě jsem se dostala do situace, kdy jsem musela hodnotit své žáky. To je opravdu těžká záležitost. Nechtěla jsem někomu ukřivdit. Mohla jsem se opřít o školní řád, ve kterém jsme měli přesné znění, jak žáky hodnotit. Učitelé, kteří se nemají možnost opřít o vytvořenou klasifikační tabulku, mají vstup do praxe ještě o to složitější. Určitě chvíli trvá, než si nastaví vhodná kritéria hodnocení.

Profesní kompetence se pro mě hodně podobají kompetencím třídního učitele. Některé jsou dokonce stejné. Patří do základních věcí, co by měl každý začínající učitel ovládat, uvědomovat si je a během své praxe je zdokonalovat.

Kompetence předmětová (odborová) je kompetence, kterou jsem získala na pedagogické fakultě. Tak jako v každé profesi je potřeba být odborníkem. Teoretické věci a vědomosti ovšem musíte prohlubovat a je potřeba dalšího vzdělávání. Při svých začátcích jsem měla dostatečné vědomosti, co je potřeba děti naučit, ani kdy přesně, které učivo probrat jsem netušila. K ucelenější představě jsem využila tematických plánů a ŠVP, které již na naší škole byly vytvořeny. Díky didaktickým předmětům na fakultě jsem měla nápady pro aktivity na různá procvičení. Teprve v průběhu vyučování jsem si sama začala uvědomovat mezipředmětové vztahy. Vedení školy nás nabádá, abychom dělali různé projekty, celoškolní akce aj. Chtějí, aby bylo učení takové jako hlásal J. A. Komenský – škola hrou. Během pár celoškolních projektů jsem pak pochopila, co přesně je myšleno těmi mezipředmětovými vztahy. Když tuto kompetenci shrnu, měla jsem sice teoretické znalosti, ale až praxe mě naučila ji vhodně uplatňovat.

Kompetence didaktická a psychodidaktická byla a je stále kompetencí, kterou poznávám a postupně přicházím na to, jak jí naplnit. Myslím si, že zde bych mohla použít můj oblíbený citát od Konfucia „*Vědět, že víme to, co víme, a vědět, že nevíme to, co nevíme, je opravdové vědění.*“ Jsem si vědoma toho, že mi některé věci unikaly a unikají. Na tvorbě ŠVP jsem se nepodílela. Tematické plány byly dány a k mému velkému překvapení nebylo zvykem ani plány každoročně upravovat a přizpůsobovat. Ve třídě jsem měla k dispozici interaktivní tabuli, kterou jsem velmi často v hodinách využívala. Je skvělou pomůckou.

Pedagogickou kompetenci jsem do jisté míry naplňovala ihned při vstupu do praxe. O právech dítěte jsem byla seznámena již na fakultě a myslím si, že v tom jsem nikdy problém neměla. Nejsem si však jistá, že jsem byla schopna každého žáka individuálně podporovat. Opět se jedná o kompetenci, kterou začne začínající učitel naplňovat až po určité době. Nemá žádné předcházející zkušenosti, ze kterých by mohl čerpat, žáky musí nejdříve poznat.

Jednou z nejtěžších kompetencí, kterou by podle odborné literatury měl učitel naplňovat, byla v mém případě kompetence diagnostická a intervenční. Musím říci, že na začátku mé praxe bylo vše spíše o empatii a mé schopnosti komunikovat. Řídila

jsem se vlastní intuicí. Nastaly situace, kdy jsem musela řešit kázeň žáků ve třídě. Bohužel studium na fakultě mě dle mého názoru na řešení těchto situací dostatečně nepřipravilo. Dost složitá záležitost je integrace, ať už dětí se specifickými poruchami učení nebo nadaných dětí. Oba tyto protipóly s sebou přinášejí velikou zátěž i na učitele s dlouholetou praxí, natož na začínajícího učitele. Ani já jsem se s tím na začátku nedokázala vypořádat. Studium mě připravilo na tuto problematiku převážně teoreticky. Nicméně mě nepřipravilo na to, jak s žáky se specifickými poruchami učení, pracovat. Myslím si, že jen díky přístupu vedení školy a ochotným kolegům jsem byla schopna toto překonat. Na škole je dobrý tým výchovných poradců a speciálních pedagogů, takže jsem byla ráda za jejich pomoc.

V kompetenci sociální, psychosociální a intervenční se uvádí, že by absolvent měl ovládat utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky. Jako začínající učitel jsem měla snahu poznávat a komunikovat s dětmi ve své třídě. I přes všechny různé obtíže jsem se snažila být dobrou třídní učitelkou, ke které se děti budou obracet. Během praxí, které jsem měla v rámci svého studia, jsem sledovala pedagogy a snažila se pochytit co nejvíce poznatků. Ale až vlastní praxe mi přinesla nejvíce zkušeností a poznatků.

Jako třídní učitel jsem musela vést nutnou administrativu, která je každým rokem obsáhlejší. Kompetenci manažerskou a normativní jsem zvládala naplnit jen z části, a to díky své zkušenější kolegyni. Bez její pomoci bych potřebnou dokumentaci nezvládla kvalitně vyplnit. Organizaci mimoškolních aktivit, plánování a realizaci projektů jsem vykonávala s nadšením.

Posledním bodem je kompetence profesně a osobnostně kultivující. Studium na pedagogické fakultě mě, dle mého názoru, na tuto kompetenci připravilo kvalitně. Na začátku praxe jsem čerpala i ze svého osobního života. Vše je spjato s výchovou a nastavením morálních a etických zásad učitele. Myslím si, že tuto kompetenci jsem od začátku vstupu do profese zvládala naplňovat kvalitně.

Kateřina Juklová (2013) ve své publikaci *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje* uvádí názory Walterové. Ta upozorňuje na nové výzvy: „Sebevzdělávání *učitelů jako permanentní proces, multiaprobovanost, integrační a inkluzivní procesy, individualizace vzdělávacích procesů, podpora vzájemné kooperace žáků, vedení žáků k sebeodpovědnosti za volbu.* (Juklová, 2013, s. 23) Zároveň zde dodává, že není vůbec



snadné vytvořit přípravu, která by kvalifikovala ke kvalitnímu plnění výzev. Část těchto požadavků by pak měl řešit profesní standard, který je založen na osvojování si různých kompetencí. Dále ovšem ve své publikaci poukazuje na to, že existují pochybnosti, zda je vůbec možné, aby byli učitelé připraveni naplňovat velké množství široce vymezených kompetencí. (Juklová, 2013)

Troufám si, dle vlastních zkušeností tvrdit, že při dnešním nastavení výuky na pedagogických fakultách není možné, aby byl začínající učitel plně připraven vstoupit samostatně do praxe a naplňovat tak standard s patřičnými, kvalitně naplněnými kompetencemi.

## **2.2 Interpretace a výsledky narativních rozhovorů**

Rozhovory byly vedeny s pěti ženami ve věku 25 – 36 let a jedním mužem ve věku 32 let. Probíhaly na dvou základních školách. V rámci přehlednosti struktury praktické části diplomové práce jsem se rozhodla, že uvedu otázku rozhovoru a k ní šest přímých odpovědí respondentů. Zajistím tak komplexnější náhled na odpovědi dotazovaných. Odpovědi učitelů budou analyzovány a srovnány s analýzou vlastních zkušeností. Učitelé byli ve svých odpovědích velmi otevření, vstřícní a upřímní. Celkem bylo položeno sedmnáct otevřených otázek. (viz Příloha č.1)

### **Rozhovory se začínajícími učiteli**

#### **1. Jakým způsobem jste se podílel/a na stanovení obsahu učiva? (Tematické plány, ŠVP)**

Učitelka Bohumila: „*Na tvorbě nebo úpravách ŠVP ani tematických plánů jsem se nikdy nepodílela. Dostala jsem je již hotové při nástupu do profese.*“

Učitelka Eva: „*Podílela jsem se na tvorbě tematických plánů pro hudební výchovu, protože má specializace je hudební výchova. Školní vzdělávací plán byl po stránce obsahové zpracován vedením školy, jen mě požádali o přepis do elektronické podoby.*“

Učitelka Jana: „*V tematických plánech českého jazyka jsem dělala pouze drobné úpravy, dle nových vydání učebnic.*“

Učitel Milan: „*Sestavoval jsem tematické plány na tělesnou výchovu, protože mou specializací je tělesná výchova.*“

Učitelka Barbora: „Školní vzdělávací plány jsem nikdy neseštavovala. Tematické plány jsme upravovali společně se zkušenějšími kolegyněmi z ročníku.“

Učitelka Tereza: „Na začátku školního roku inovujeme ŠVP, upravujeme a renovujeme tematické plány v rámci ročníku.“

**Shrnutí:** Z odpovědí na otázku číslo jedna jasně vyplynulo, že většina dotazovaných začínající učitelů tematické plány upravuje. To by dle mého názoru měli vždy na začátku roku dělat všichni učitelé. Dvěma z nich byla svěřena důvěra k tvorbě tematických plánů u předmětů, které jsou jejich specializací. Myslím si, že toto je vhodné řešení pro kvalitní sestavení tematických plánů.

## **2. Popište mi, jak se vám dařilo dodržovat časové rozvržení ŠVP? Pokud ne, z jakého důvodu?**

Učitelka Bohumila: „Díky tomu, že jsem dostávala tematické plány hotové, předtištěné, tak jsem věděla, kde mám kdy s učivem být a čtvrtletně jsem si odškrtovala, co již mám odučeno a probráno.“

Učitelka Eva: „Vůbec nedařilo, vždy v květnu/červenu jsem měla zhruba měsíc zpoždění, a po škole v přírodě jsem nic dalšího již neudělala, protože děti už se nesoustředily. Dle mého to bylo způsobené předimenzovaným ŠVP, hodně hodin odpadalo. Co bylo mou slabinou, že jsem dlouho zůstala u zajímavých témat, probírali jsme je víc do hloubky, a pak jsme nestíhali probrat ostatní látku. V září dalšího školního roku jsem pak neprobrané učivo odučila.“

Učitelka Jana: „Nedařilo se mi dodržovat. Důvodem bylo časté rušení hodin, delší časová dotace u náročnější látky. Neprobrané učivo jsem odučila v dalším školním roce.“

Učitel Milan: „Nebyl problém s dodržováním ŠVP ani tematických plánů. U některých předmětů se stalo, že jsem byl zhruba týden opožděn, ale to jsem vždy dohnal. Toto se mi dařilo zřejmě díky tomu, že jsem se pevně držel tematických plánů, ale ne vždy to bylo užitečné.“

Učitelka Barbora: „Dařilo se mi dodržovat, byla jsem ve skluzu maximálně týden, a to jsem vždy dohnala.“

Učitelka Tereza: „Ve většině předmětů se mi dařilo dodržovat ŠVP, ale bylo to spíše tím, že jsme se domlouvali s kolegyněmi a často jsme probírali, kde zrovna jsme. Ke konci

*roku jsem mírné zpoždění měla, které bylo způsobeno zdržením se u učiva, které žákům dělalo obtíže. “*

**Shrnutí:** Časové rozvržení školního vzdělávacího plánu nedělá obtíže čtyřem odpovídajícím učitelům. Tento výsledek mě velmi překvapil, protože já osobně mám s tímto problémem. Přiklonila bych se se svou odpovědí ke dvěma zbývajícím učitelkám, které uvedly, že v začátcích měly s plněním ŠVP obtíže. V obou případech to bylo způsobeno zdržením se u problematické nebo zajímavé učební látky.

### **3. Jak byste ohodnotil/a materiální a technické zabezpečení školy? Byly nějaké pomůcky, které vám chyběly?**

Učitelka Bohumila: *„Ve třídě byl počítač k interaktivní tabuli, tu jsem často využívala. Další počítač jsem měla s kolegyněmi společný v kabinetě, což bylo dostačující, protože jsme měly ještě papírovou třídní knihu a na vyřízení e-mailů a u vyhledání materiálů pro děti jsme se vždy s kolegyněmi prostřídaly. Co se týká pomůcek do výuky, tak to bylo horší. Mohla jsem si vybrat plakáty do třídy ze skladu učebnic, ale různé hry, karty pro žáky a podobné věci přímo do hodin jsem si tvořila sama. “*

Učitelka Eva: *„Vybavení školy bylo naprosto vyhovující. Měli jsme vše, co jsme potřebovali. Já jsem si vyráběla nadstandardní pomůcky na přírodovědu, ale nepotřebovala bych je. “*

Učitelka Jana: *„Technické zabezpečení školy bylo na běžné úrovni, PC v kabinetě, každý měl své rádio, interaktivní tabule ve třídě. Co se týká pomůcek, neměla jsem tušení, co vše na škole je. Potřebovala jsem si tedy nejdříve udělat přehled. Takže jsem si na začátku tvořila pomůcky sama. Časem jsem využila i některých školních, ale hry a aktivity pro děti si vytvářím do dnes. “*

Učitel Milan: *„Pomůcky pro mne osobně nebyly zcela dostačující, ale i tak dostačovaly pro kvalitní výuku. Já osobně preferuji pestřejší výuku, tedy větší výběr praktických pomůcek. Např. na pokusy v přírodovědě, více míčů na tělesnou výchovu. “*

Učitelka Barbora: *„Na velmi dobré úrovni, nic mi nechybělo, mohli jsme si doobjednat. Tvořila jsem si pouze doplňkové materiály a cvičení, abychom ještě lépe procvičili učivo. Ale byla to má dobrovolná činnost, jinak by jich nebylo potřeba. “*

Učitelka Tereza: „Z technického vybavení mi nic nepochybilo. Materiální vybavení bylo také na vysoké úrovni. Občas jsem si vyrobila pomůcky k aktivitám, které byly spíše navíc a jakýmsi nadstandardem.“

**Shrnutí:** Pro většinu dotazovaných učitelů bylo technické a materiální vybavení školy, kam nastoupili jako začínající učitelé, dostačující. V jednom případě se vyskytl problém s nedostatečným přehledem o všech pomůckách, kterými škola disponovala. Materiální vybavení školy nedostačovalo pouze jedné z respondentů. Myslím si, že to bylo způsobeno spíše malou zásobou aktivit, tedy nepřehledností o tom, co bude k těmto aktivitám potřebovat.

#### **4. Jako začínající třídní učitel jste musel/a vyplňovat pedagogickou dokumentaci.**

##### **Popište mi, co pro vás bylo snadné a s čím jste měl/a problémy?**

Učitelka Bohumila: „O vyplňování veškeré pedagogické dokumentace, jak třídní kniha, žákovské knížky, evidenčních listů jsem se radila s kolegyněmi. Netušila jsem, jak tyto dokumenty vyplňovat. Ale úplně nejtěžší byla tvorba IVP. Zprávám z poraden jsem v celku rozuměla, ale co kde a jak vyplnit do individuálního plánu jsem netušila. Naštěstí jsem se mohla poradit s výchovnou poradkyní pro první stupeň a zase s kolegyněmi.“

Učitelka Eva: „S vyplňováním pedagogické dokumentace mi pomohla kolegyně. Takže žádné velké komplikace jsem v ničem neměla. Naopak mě tyto věci baví, takže jsem si je nosila i domů, vše jsem si barevně označovala.“

Učitelka Jana: „Třídní knihu a katalogové listy mi pomáhala vyplňovat kolegyně z ročníku. S těmi jsem po vysvětlení problém neměla. Největší problém jsem měla s třídním výkazem, kdy jsem nevěděla, jak zapisovat žáky studující v zahraničí.“

Učitel Milan: „Vyplňování bylo velmi obtížné, kolega v kabinetě nebyl v dokumentech příliš zručný. Rady jsem se od něj nedočkal. Naštěstí se našly kolegyně, které mi pomohly a kterých jsem se mohl zeptat. Ale bylo to náročnější, protože jsem se s nimi nepotkával každý den, jako s kolegy.“

Učitelka Barbora: „Mohla jsem se vždy zeptat kohokoli, ale nepřišla jsem z fakulty vybavena vědomostmi o vyplňování této běžné dokumentace. Když to shrnu, bez kolegů bych to nezvládla.“

Učitelka Tereza: „*Snadné nebylo skoro nic, musela jsem se vším naučit pracovat. S tím mi pomáhaly kolegyně z ročníku.*“

**Shrnutí:** Na otázku náročnosti vyplňování pedagogické dokumentace všech šest respondentů jednoznačně odpovědělo, že bez pomoci kolegů by tuto dokumentaci nezvládli vyplnit. To pro mě není nic překvapujícího, i já jsem byla ve svých začátcích v naprosto stejné situaci. Pro pedagogické fakulty by to měl být ale signál, že je potřeba věnovat se v pregraduální přípravě učitelů i tímto věcem.

**5. Jak náročné pro vás bylo plánování (organizace) výuky? Myslíte si, že se vám dařilo dodržet časové rozvržení aktivit v hodině? (také Švp, výlety, projekty, exkurze-organizace?)**

Učitelka Bohumila: „*První půl rok byl složitější, dělala jsem si poctivě přípravy. Tak se stalo, že hodina, na kterou jsem se připravovala dvě hodiny byla úplným fiaskem a opačně. Občas méně připravené hodiny, byly povedenější. Takže jsem pak začala používat osvědčené aktivity a už nebyl problém. Časově jsem se do hodiny vždy dobře vešla.*“

Učitelka Eva: „*Organizace výuky mi nedělala problémy, aktivity mi vždy navazovaly a časově jsem se do 45 minut taky vešla.*“

Učitelka Jana: „*Časové rozvržení hodiny se mi vůbec nedařilo dodržovat. Nebyl problém strávit nad přípravou na vyučovací hodinu i tři hodiny a potom výsledek v hodině nebyl ideální. Přípravy si dělám i nyní, ale již mám ozkoušené aktivity a praxí jsem načerpala zkušenosti, co kdy zařadit apod. S ostatní organizací školního roku nebyl.*“

Učitel Milan: „*Relativně se mi dařilo dodržovat časový rámec hodin. Měl jsem problém s odhadem časových dotací u projektů. Nemohl jsem vždy upravit rozvrh dle svých představ. Musel jsem na projektech pokračovat až další den a v tu chvíli, bylo těžké dopředu odhadnout, kolik toho za jednu hodinu stihneme.*“

Učitelka Barbora: „*Ze začátku to bylo těžké období, musela jsem si zvyknout na žáky a tomu i přizpůsobovat přípravy. Ty mi časově zabraly zhruba 30 minut. Problém jsem měla s návazností aktivit, a aby cvičení byla gradovaná. S tím mi pomohla starší kolegyně, kterou jsem požádala o pomoc. Chodila mi na hospitace každý týden, a poté jsme to probíraly.*“

Učitelka Tereza: „*Hodiny jsem plánovala tak, že jsem měla vždy aktivitu, kterou mohu vložit nebo vynechat. Měla jsem připravenou nějakou alternativu, abych se vešla do 45 minut. Co se týká ostatního plánování školního roku, tak to náročné nebylo. Ze začátku, jsem se přidala ke kolegyním z ročníku.*“

**Shrnutí:** V odpovědích na tuto otázku je vidět, že i přesto, že se fakulty snaží budoucí učitele naučit plánovat výuku, ne pro každého je to takto dostačující. Ve dvou odpovědích se jasně ukázalo, že až praxe přinesla možnost vyzkoušet si vhodnost a délku aktivit. Tím si vytvořit jakýsi zásobník aktivit, ze kterých posléze učitel čerpá. I já sama jsem to takto ve svých začátcích měla a dodnes se stane, že 45 minut vyučovací hodiny nedostačuje.

**6. Popište mi, jaké výukové metody jste v začátcích ve výuce používala? (skupinová práce, netradiční, aj.)**

Učitelka Bohumila: „*Převážně frontální výuku v kombinaci se skupinovou prací. A protože jsem učila ve specializované třídě pro žáky s SPÚ, často jsem také vedla individuální výuku.*“

Učitelka Eva: „*Využívám skupinovou práci, projekty, občasné také frontální výuku, práce ve dvojicích. Velkou inspirací mi byla učitelka z náslechové praxe na VŠ. Měla jsem možnost shlédnout několik hodin, kde žáci naseděli. To mi bylo velkým vzorem.*“

Učitelka Jana: „*Frontální výuku, občasné skupinovou práci. Hodně pracuji se svým momentálním nápadem a rozpoložením třídy. Tvořila jsem se žáky projekty.*“

Učitel Milan: „*Z organizačních forem nejvíce využívám individuální a skupinovou výuku a z didaktických forem mě hodně baví řízené objevování.*“

Učitelka Barbora: „*Používala jsem co nejvíce metod, aby byly hodiny pestré. Od skupinové práce přes samostatnou práci přes metody RWCT.*“

Učitelka Tereza: „*Nejčastěji jsem používala metody RWCT, někdy byla nezbytně nutná i frontální výuka. Poté skupinová práce, práce ve dvojicích.*“

**Shrnutí:** U všech dotazovaných učitelů je vidět snaha o pestrost hodin a zaujetí žáka. Z odpovědí vyplynulo, že frontální výuka je používána spíše jako metoda, ke které se občas každý z nás přikloní. Myslím si, že to ale není na škodu. I velmi častá skupinová práce může žáky brzy omrzet a vystřídání s frontální výukou může být dalším zpestřením

hodin. Velkým trendem dnešní doby je výuka dle metod Kritického myšlení, v němž si učitel může vybírat ze široké nabídky forem práce pro individualizaci výuky.

### **7. Řekněte mi, jaké způsoby jste používal/a pro motivaci a zaujetí žáků ve výuce?**

Učitelka Bohumila: *„Velmi dobře mi vždy fungovala motivace formou odměny nebo razítka nebo hvězdičky. Za tři razítka/hvězdičky dostávají žáci velkou jedničku za aktivitu v hodině.“*

Učitelka Eva: *„Vždy používám různé druhy motivací dle předmětu a probíraného tématu. Nejčastěji to jsou multimediální ukázky, příběh, zajímavé aktivity.“*

Učitelka Jana: *„Používala jsem různé hry, malé jedničky a za tři tyto známky byla velká známka. Hodně se snažím motivovat slovně, hecovat.“*

Učitel Milan: *„Nejčastěji užívám slovní motivaci, pestrost aktivit a vyhnout se hodnocení, známky nepovažuji za motivaci.“*

Učitelka Barbora: *„Slovní motivace, video ukázky, tělesné aktivity, změna prostředí, brainstorming.“*

Učitelka Tereza: *„Hry, úkoly na zamyšlení, klíčová slova. Snažila jsem se využívat hlavně vnitřní motivace žáků, takže jsem používala vtipy apod.“*

**Shrnutí:** Z výpovědí všech učitelů je zřejmé, že v rámci motivace žáků u nich převládá jejich osobní přístup k výuce. Každý učitel volí typ motivace, podle toho, k čemu směřuje cíl hodiny.

### **8. Měli žáci problémy při vašem zadávání úkolů? Čím to bylo způsobené?**

Učitelka Bohumila: *„V začátku jsem měla problém s přílišnou náročností mého zadání. Musela jsem se naučit jej zestručnit a zjednodušit.“*

Učitelka Eva: *„Ne, s tím to jsem nikdy problém neměla. Je to má silná stránka a myslím si, že tuto schopnost má člověk částečně vrozenou.“*

Učitelka Jana: *„Stávalo se, děti rozuměly zadání jinak, než to dospělý myslí. Bylo důležité uvědomit si, že zadání musí být jasné, stručné a výstižné.“*

Učitel Milan: *„Problém jsem měl jen v některých předmětech, převážně v humanitních. Bylo těžké si uvědomit, že některé souvislosti žáci neznají, některá slova jsou pro ně příliš abstraktní. Musel jsem své zadání zjednodušit.“*

Učitelka Barbora: „Ze začátku byl největší problém v tom, že se žáci báli zeptat, pokud neporozuměli. Takže jsem pochopení zadání odhadovala dle správnosti jejich práce. Později se situace ve třídě uvolnila, a občas se stalo, že měl někdo problém, ale bylo to hromadného rázu. Myslím si tedy, že mi tato věc problém nečiní.“

Učitelka Tereza: „Ze začátku byly mé instrukce dětem nejasné, zadání bylo složité, dlouhé. Po pár týdnech jsem se na děti naladila a od té doby nemám problém se zadáváním úkolů.“

**Shrnutí:** Všichni dotazovaní učitelé na otázku problematiky zadávání úkolů odpověděli shodně. Problém měli se stručností zadání. Jejich instrukce byly pro žáky složité a nesrozumitelné. Myslím si, že této dovednosti se učitel může naučit jediné během praxe.

## **9. Vyskytly se na začátku vaší praxe problémy s hodnocením (klasifikací) žáků? Jaké?**

Učitelka Bohumila: „Na metodických schůzkách s kolegyněmi jsme si stanovily hodnocení. Během roku jsme jej pak individuálně upravovaly a řešily. Problém se tedy žádný nevyskytl.“

Učitelka Eva: „Hodnotící škála byla stanovena vedením školy. Ale i přesto jsem měla tendenci některým žákům „přilepšovat“. Začala jsem proto opravovat práce tak, že se nedívám na jméno, či práci zrovna opravuji.“

Učitelka Jana: „V rámci metodických schůzek jsem dostala zastaralou kopii hodnocení, která kolovala mezi kolegyněmi. S odstupem času jsem si udělala svoji hodnotící škálu.“

Učitel Milan: „Hodnotící tabulky pro tělesnou výchovu jsem si sestavoval sám. Upustil jsem od výkonu, hodnotím hlavně přístup, snahu žáků a částečně i kázeň. V ostatních předmětech jsem využíval klasifikační tabulku stanovenou školním řádem.“

Učitelka Barbora: „Vůbec jsem netušila, jak si nastavit hodnocení, aby bylo přehledné pro žáky i pro mě a zároveň jsem si jej mohla jednoduše zapamatovat. Během prvního půl roku jsem vůbec neznámkovala, měla jsem první třídu, dávala jsem jen motivační razítka. Takto jsme se domluvily s kolegyněmi. O to později bylo těžší stanovit hodnocení se známkami. Nakonec jsem si po radách kolegyň stanovila, že za jednu chybu je půl stupně dolů, a to se nejvíce osvědčilo. Když bylo cvičení delší např. na dvacet bodů, sestavovala jsem si bodovou tabulku.“



Učitelka Tereza: „Klasifikační hodnocení jsem si stanovovala samostatně, ale měla jsem k náhledu klasifikace od kolegyň. Problém jsme měla spíše se slabšími žáky, kteří mi dle hodnocení vycházeli na známky čtyři, pět a přišlo mi hrozné dávat žákům v první, druhé třídě tyto známky. Takže jsem pak u těchto známek přešla spíše na slovní hodnocení. Od třetí třídy již známkuji vše.“

**Shrnutí:** Z odpovědí čtyř respondentů můžeme sledovat, že klasifikační hodnocení je na některých školách stanoveno vedením školy. Myslím si, že to začínajícímu učiteli v některých případech velmi ulehčí situaci. I v mém případě tomu tak bylo. Dva respondenti odpověděli, že si hodnotící škálu sestavovali samostatně. Uvedli, že to nebylo jednoduché a potýkali se s nemalými obtížemi. Odkazovali se na to, že jim pomohla konzultace se zkušenými kolegy.

#### **10. Jak se vám dařilo vybudovat vztahy mezi žáky vzájemně a vztah žáků s vámi?**

Učitelka Bohumila: „Vztah mezi žáky jsem budovat nemusela, dostala jsem třetí ročník, vztahy ve třídě již byly relativně ukotvené, děti se navíc znaly již od mateřské školy. A vztah žáků se mnou se utvořil volnou cestou. Občas jsme si povídali a navazovali bližší kontakt.“

Učitelka Eva: „Vztah mezi mnou a žáky byl vybudován velmi spontánně, bylo to způsobeno hlavně mým věkem, kdy jsem měla k žákům blíže než starší kolegyně. Třída byla velmi aktivní, trávili jsme hodně času i mimoškolními aktivitami. Znala jsem se se všemi rodiči a dodnes máme nadstandardní vztahy.“

Učitelka Jana: „Byla jsem mladá a vztah mezi mnou a žáky se tak budoval sám, měla jsem k žákům věkově blízko. Vztahy mezi žáky jsem nikdy nemusela budovat a řešit. Měla jsem štěstí, že ve třídě byli žáci, kteří třídu stmelovali. Pokud bylo potřeba něco vyřešit, věděla jsem, že oni jsou nejlepším nástrojem pro utváření vztahů. Velmi mi to pomáhalo dostat se ještě blíže k žákům.“

Učitel Milan: „K žákům jsem měl vždy blízko, už jen kvůli věku, nastoupil jsem ještě před dokončením vysoké školy. A také z důvodu oblíbenosti předmětu tělesné výchovy, kterou jsem učil ve více ročnících. I ve své třídě jsem si byl s žáky blízký a vztahy mezi žáky jsem budovat a urovnávat nemusel. Většinou to zvládli samostatně. Byli jsme zvyklí si hodně povídat, a to tomu zřejmě pomohlo.“

Učitelka Barbora: „V mém případě šlo hlavně o sympatie, vztahy mezi žáky jsem řešila hodně, protože žáci ve třídě pochází z velmi rozdílných sociálních skupin, bylo potřeba hodně pracovat na těchto rozdílech.“

Učitelka Tereza: „S tím mi hodně pomohl můj věk, kdy jsem k žákům měla blízko. K upevnění vzájemných vztahů, nejen mezi žáky, ale také žáků se mnou jsem využila adaptační kurz, který proběhl hned druhý týden v září.“

**Shrnutí:** Z odpovědí čtyř respondentů vyplývá, že na vztah učitele a žáka má vliv věk učitele. Myslím si, že toto je jednou z mála výhod začínajících učitelů. Do vztahů mezi žáky odpovídající učitelé zasahují dle potřeby.

#### **11. Co si myslíte o individuálním přístupu ke každému žákovi? Bylo to pro vás snadné?**

Učitelka Bohumila: „Při sníženém počtu žáků ve třídě (specializované třídy) je to ideální přístup. V běžných třídách je to mnohem komplikovanější a nejde to.“

Učitelka Eva: „Osobně s ním problém nemám, ale je hrozně náročný. Přípravy na hodiny musí být velmi dobře promyšlené a aktivity musí být uzpůsobeny tomu, aby učitel „zabavil“ zbytek třídy a mohl se věnovat jednotlivci.“

Učitelka Jana: „S velkým sebezapřením, dodnes to pro mne není snadné.“

Učitel Milan: „Je to velmi obtížná věc, ale rozhodně správná věc. Je hodně časově náročné na přípravu, ale v hodině to čas šetří. Když se k žákovi přistupuje individuálně, tak se vyhneme dalším problémům s nepochopením látky do budoucnosti. A také se žákům individuálně věnuji i mimo hodinu, popovídám si s ním o probraném učivu, odpovím mu na další otázky.“

Učitelka Barbora: „Dle mého názoru je velmi náročný až nesplnitelný. Chtěla jsem se věnovat dětem individuálně, ale všem. Většinou to tedy dopadlo tak, že jsem se individuálně věnovala slabším žákům a na žáky „průměrné“ se nedostalo. Když už individuální přístup, tak ale pro všechny.“

Učitelka Tereza: „Je to hodně důležité, ale není možné jej zabezpečit vždy a rozhodně to není snadné. Skvělý je individuální přístup díky párové výuce.“

**Shrnutí:** Dotazovaní učitelé vnímají individuální přístup k žákům jako důležitou součást výuky. Ovšem uvádí, že je velmi náročná a je potřeba se na ni kvalitně připravit.

## **12. Pokud jste měl/a ve třídě žáka s SPÚ, jak jste s ním pracoval/a?**

Učitelka Bohumila: „*Ano měla jsem, pracovala jsem dle doporučení z pedagogické poradny, tak aby to souhlasilo s IVP. Pokud to situace dovoľovala, snažila jsem se s žákem pracovat co nejvíce individuálně, používala jsem materiály vhodné jeho schopnostem a možnostem.*“

Učitelka Eva: „*Ano, měla jsem žáky s SPU. Pracovala jsem dle IVP a potřeba byla hlavně trpělivost a větší časové dotace na cvičení.*“

Učitelka Jana: „*Ano, měla jsem. Pracovala jsem s nimi velmi intuitivně. Z fakulty jsem nebyla vybavena žádnými metodickými pokyny, jak s těmito žáky pracovat. Pomohla mi paní doktorka z pedagogicko-psychologické poradny, která pravidelně docházela na konzultace. Směřovala mě správným směrem, říkala, které metody a aktivity jsou vhodné a které ne.*“

Učitel Milan: „*Přizpůsoboval jsem se jejich potřebám, např. větší písmo na pracovních listech, vedu si elektronický sešit, takže jsem jim tiskl výpisky, víc času na práci. Také jsem dodržoval doporučené postupy z pedagogicko-psychologické poradny.*“

Učitelka Barbora: „*Velmi individuálně, musela jsem tomuto žákovi hodně časově upravovat aktivity a délku cvičení. V podstatě jsem byla nucena jeho učivo „osekat“ na minimum. Vzhledem k diagnóze, nebyl tento žák schopen souvislé práce déle než pět minut. Později mu byla přidělena asistentka a situace se zlepšila.*“

Učitelka Tereza: „*Ano, měla jsem. Pracovala jsem s nimi dle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Tedy delší časovou dotaci, vhodnější cvičení např. doplňovací cvičení místo diktátu, ústní zkoušení místo testu. Ale toto je hodně o zkušenosti, což vidím u svých kolegů.*“

**Shrnutí:** Všichni respondenti uvedli, že pracovali s žáky SPU. Přizpůsobovali práci žakovým možnostem a potřebám.

**13. Jakým způsobem jste řešil/a kázeňské přestupky vašich žáků? Řešil/a byste je s odstupem dnes jiným způsobem?**

Učitelka Bohumila: „Rozhovorem s žáky, kterých se přestupek týkal. Snažila jsem se jim domluvit. Pokud to byl závažnější prohřešek, proběh pohovor s rodiči, někdy až výchovná komise. S odstupem času vím, že jsem na žáky měla být tvrdší, přísnější. Méně bych s nimi diskutovala a nepokoušela se jim domluvit. Rovnou bych přešla k trestu.“

Učitelka Eva: „Vždy jsem se snažila s žáky domluvit, promluvit si s nimi. Stačilo mi vždy jen zvednout hlas. Měla jsem výbornou třídu, ve které se kázeňské přestupky vyskytly jen minimálně.“

Učitelka Jana: „Vždy jsem se nechala hodně strhnout svým vztekem. Často jsem „bouchla“. Takže řešení probíhala s velkým křikem. Dnes již řeším klidněji, domluvou a pohovorem s aktéry.“

Učitel Milan: „Vždy jsem se snažil řešit dohodou nebo trestem (např. dřepování) a pokud došlo k závažnějšímu kázeňskému přestupku, psal jsem poznámky. Dodnes takto řeším tyto situace.“

Učitelka Barbora: „Domluvou s dětmi, vždy jsme danou situaci probrali a snažili se dojít k tomu, co bychom příště udělali jinak, aby k takové situaci nedošlo. Ne vždy tato metoda zafungovala, přizvala jsem občas tedy i kolegyni, aby to žáci slyšeli i od někoho jiného, že tuto situaci vidí stejně jako já. Pokud se jednalo o vážnější kázeňské přestupky byli pozváni rodiče a situace se probrala s nimi. V případě, že nepomohla ani má schůzka s rodiči, byla svolána výchovná komise za přítomnosti vedení školy, školní psycholožky, třídního učitele a rodičů. S odstupem času bych přestupky řešila více razantněji. Obzvláště vůči rodičům. Měla jsem pocit, že žáky mohu převychovat a naučit je jiným návykům. Ale později jsem pochopila, že to není reálné.“

Učitelka Tereza: „Zavedla jsem ranní kruhy, kde jsme toto probírali. Pokud to bylo něco akutního, tak jsem se snažila všechny aktéry vyslechnout. Řekli jsme si, co bylo špatně a co by žáci mohli příště udělat proto, aby se situace znovu neopakovala. S odstupem času bych udělala jedinou změnu. Dříve jsem akutní situace řešila před celou třídou, dnes to již nedělám a řeším konflikty s žáky individuálně a stranou.“

**Shrnutí:** Většina respondentů odpověděla, že kázeňské problémy řešila formou promluvy a dohody s žáky. Myslím si, že je to pro začínajícího učitele jedna

z nejpřirozenějších možností řešení těchto situací. Dnes by někteří dotazovaní řešili kázeňské problémy přísněji a razantněji.

#### **14. Popište mi, jak probíhala vaše komunikace s rodiči žáků?**

Učitelka Bohumila: *„Nejčastěji jsem s rodiči komunikovala na třídních schůzkách. Pokud se někdo nedostavil, zvala jsem si je na individuální konzultace. A také jsem s rodiči komunikovala pomocí e-mailů.“*

Učitelka Eva: *„Otevřeně, vždy jsem byla pro rodiče na příjmu. Dokonce mi to kolegyně vyčítaly. Potkávali jsme se na třídních schůzkách, osobních konzultacích – mohli kdykoliv po domluvě přijít. Také telefonicky a e-mailovou korespondencí. Ale převážně šlo o osobní kontakt.“*

Učitelka Jana: *„Dala jsem rodičům k dispozici své osobní telefonní číslo, na které mi mohli kdykoliv zavolat. Osobně nemám ráda komunikaci po e-mailu, je velmi neosobní, ale občasně ji využívám.“*

Učitel Milan: *„Pouze na běžných třídních schůzkách, rodiče o komunikaci se školou příliš nestáli.“*

Učitelka Barbora: *„Nejčastěji e-mailem, velmi časté jsou osobní schůzky, komunikaci po telefonu moc nepreferuji. Potom probíhaly triády a jednou za rok běžná třídní schůzka.“*

Učitelka Tereza: *„Komunikovala jsem v rámci třídních schůzek, triád (schůzka rodič – žák – učitel), konzultačních hodin. Prostřednictvím hromadných e-mailů a také třídních stránek.“*

**Shrnutí:** Komunikace s rodiči u dotazovaných začínajících učitelů nejčastěji probíhala formou e-mailové korespondence, osobních konzultací a telefonátů. Domnívám se, že si začínající učitelé volí formu komunikace, která je jim nejbližší.

#### **15. Jak vypadala vaše komunikace a spolupráce s kolegy?**

Učitelka Bohumila: *„Denně jsem byla v kontaktu s kolegyněmi na patře. Pomáhaly mi s dokumenty, ale také mi poskytovaly rady k řešení kázeňských situací. A s ostatními kolegyněmi jsem se scházela na metodických schůzkách.“*

Učitelka Eva: „Ze začátku jsem nebyla oblíbená, byla jsem moc akční, ale díky tomu mě vedení ochraňovalo. To starší kolegyně popuzovalo, ale během půl roku se to uklidnilo. Ale měla jsme vytipované kolegyně, za kterými jsem mohla přijít a poradit se. Také jsme vedli metodické schůzky. Tedy komunikace na pracovní úrovni.“

Učitelka Jana: „S kolegy jsem se velmi často radila, jak vyplňovat pedagogickou dokumentaci. S ostatními věcmi jsem si víceméně vždy poradila sama. Chování žáků ani situaci ve třídě jsem tak s kolegy neprobírala.“

Učitel Milan: „S kolegy jsem příliš nespolečně pracoval, dostal jsem problémovou třídu. Můj názor na třídu se lišil od názoru ostatních pedagogů. Pokud šlo o další běžnou komunikaci a spolupráci, tak samozřejmě nebyl problém, scházeli jsme se na metodických schůzkách.“

Učitelka Barbora: „Scházela jsem se s kolegy z ročníku jednou za čtrnáct dní, sdíleli jsme si materiály.“

Učitelka Tereza: „Nejčastěji jsem spolupracovala s kolegyněmi ze stejného ročníku. Probíraly jsme všechna témata spojená s výukou, chování žáků apod.“

**Shrnutí:** Jak vyplynulo z odpovědí respondentů, začínající učitelé jsou se svými kolegy velmi v kontaktu. Sdílejí s nimi své zkušenosti a radí se. Dle mého názoru mají starší kolegové velký vliv na učitelovi začátky.

## **16. Jak vypadala vaše komunikace a spolupráce s vedením školy?**

Učitelka Bohumila: „Na běžné úrovni, převážně jsem s vedením školy probírala chování žáků, jejich psychické situace.“

Učitelka Eva: „S vedením jsem velmi často spolupracovala, konzultovala jsem s nimi celoškolské projekty a akce.“

Učitelka Jana: „S vedením školy jsem komunikovala minimálně. To, co jsem potřebovala, jsem vždy dostala od kolegů. S vedením jsem řešila pouze personální věci.“

Učitel Milan: „Ze strany vedení jsem vždy pocíťoval podporu všech zaměstnanců, i řízení školy bylo na výborné úrovni. Komunikovali jsme pouze o personálních záležitostech.“

Učitelka Barbora: „S vedením školy jsem komunikovala v případě kázeňských problémů. Nikdy se nestalo, že by mě nepodpořili a nepomohli mi. Vedení ke mně bylo vždy vstřícné.“

Učitelka Tereza: *„Vedení školy mělo zájem o mé potřeby, ptalo se, jak se mi daří. Ze strany vedení jsem cítila velkou podporu.“*

**Shrnutí:** Většina odpovědí se shodovala v tom, že s vedením komunikovali často. Konzultovali svoji výuku a chování žáků. Pouze dva respondenti odpověděli, že s vedením byli v kontaktu minimálně. Myslím si, že je ale důležité, aby i vedení školy projevovalo zájem o své začínající učitele a nabízelo jim podporu.

### **17. Když byste dnes mohl/a něco ve své dosavadní praxi změnit, co by to bylo?**

Učitelka Bohumila: *„Jako čerstvý absolvent fakulty bych nenastoupila do pozice třídního učitele ve specializované třídě pro žáky s SPU.“*

Učitelka Eva: *„Na své dosavadní praxi bych nic nezměnila. Jediná věc, která mě dnes mrzí, že jsem ihned po škole nenastoupila do školství. Odradila mě jedna z posledních praxí na fakultě a tehdy jsem se rozhodla, že učit vůbec nepůjdu. Po roce jsem si to rozmyslela a dnes jsme za to velmi ráda.“*

Učitelka Jana: *„Nic bych neměnila.“*

Učitel Milan: *„Upustil bych od memorování a více bych se soustředil na vyvozování a propojování souvislostí. Dnes je pro mě důležité, když žáci látku umí reálně použít a vědí, jak procesy fungují.“*

Učitelka Barbora: *„Asi bych neměnila nic.“*

Učitelka Tereza: *„Dnes bych si děti nepřipustila tolik tělu. Sráží to autoritu učitele. Brala jsem žáky jako součást svého života. Dnes už vím, že potřebuji oddělit pracovní část od soukromého života.“*

**Shrnutí:** Polovina z dotazovaných respondentů odpověděla, že by na své dosavadní praxi nic nezměnila. Druhá polovina zmínila své nedostatky, na kterých chce zapracovat nebo již zapracovala.

## **2.3 Interpretace a výsledky dotazníkového šetření**

Dotazník (viz Příloha č. 2) byl určen pro začínající třídní učitele na 1. Stupni ZŠ. V jeho vyhodnocování se budu odkazovat na svůj seznam příloh, kde najdete grafické zpracování vybraných odpovědí. Z celkového počtu 170 respondentů odpovídalo 167 žen a 3 muži.

101 dotazovaných (59,4 %) jsou učitelé s praxí do tří let. Tento vzorek lez brát za nejvhodnější, protože jsou to čerstvě vystudovaní pedagogové, téměř neovlivnění prostředím školy, a tudíž čerpají většinu svých zkušeností z vědomostí nabytých na pedagogických fakultách. Zbylých 69 respondentů (40,6 %) se vymezilo do skupiny 4–6 let praxe. (viz Příloha č. 3 – graf č. 1) Odpovědi těchto respondentů jsou též zajímavé pro celkové porovnání jejich zkušeností.

Nejvíce respondentů 67,6 % bylo ve věku 27–30 let. Druhou nejpočetnější skupinou pak byli odpovídající ve věku 23–26 let v 24,2 %.

Na otázku: “Byli jste na studiích seznámeni s kompetencemi třídního učitele?” 57,1 % (97 respondentů) odpovědělo, že ne. (viz Příloha č. 3 – graf č. 2) Z tohoto pohledu lze usuzovat, že studium na pedagogických fakultách budoucí učitele nedostatečně připraví na roli třídního učitele. Toto hodnotím jako velký nedostatek. V praxi, ve většině případů, každý učitel přicházející na 1. stupeň ZŠ, se stává i třídním učitelem. Začínající třídní učitel si tedy mnohdy nemusí být vědom, co patří do jeho kompetencí, jak má s nimi pracovat a za co je zodpovědný.

V dotazníku byla položena otázka: „Podílel/a jste se na sestavování obsahu učiva na vaší ZŠ?“ Respondenti ve 42,4 % odpověděli, že se aktivně podíleli na tvorbě těchto dokumentů. (viz Příloha č. 3 – graf č. 3) Tvorba ŠVP a tematických plánů hodně záleží na vedení školy, zda – li nechá každého vyučujícího do těchto dokumentů zasahovat. Mnohdy je vyčleněný pouze tým učitelů, který upravuje, případně doplňuje ŠVP či tematické plány. Jak jsem se dozvěděla z dotazníků, většina respondentů pouze upravuje tematické plány pro své hodiny nebo třídu. V ojedinělých případech z dotazníku vyplynulo, že musí dělat nové tematické plány na nově vzniklý předmět a část učitelů dělá drobné změny v ŠVP. Z pohledu byrokracie je to další administrativní zátěž pro učitele, potažmo začínajícího učitele. Ve školství je důležitým dokumentem ŠVP, podle kterého se sestavují tematické plány s tím i učební plán celého roku, na kterém můžeme jako učitele stavět a zefektivnit výuku. Celá tato tvorba tematických plánů spadá do organizační kompetence a bylo by zapotřebí, aby s tímto dokumentem učitelé stále pracovali. Tento výsledek je alarmující, protože po 57,6 % respondentů školy nepožadují každoroční přizpůsobení tematických plánů současným potřebám a požadavkům, což je jedna z možností, jak zefektivňovat výuku předmětů.



V otázce číslo pět, „Daří se vám časově dodržovat učební plány?“ mě velmi překvapila převaha součtu odpovědí ano a spíše ano v hodnotě 85,8 %. (viz Příloha č. 3 – graf č. 4) Takovýto výsledek bych tedy přikládala učitelům, kteří se aktivně podílejí na tvorbě ŠVP/tematických plánů. O to překvapivější bylo zjištění, že z těchto respondentů pouze 31,7 % se podílí na tvorbě těchto dokumentů. Dle mé praxe vnímám, že se spíše učební plány v daných měsících nestíhají, a tak bych se osobně přikláněla k odpovědím spíše ne/ne v součtu 14,2 % odpovědí. Tito respondenti nejčastěji odpovídali, že je to důsledkem nadměrného množství mimoškolních aktivit, akcí a absencí, velkého množství učiva a nedostatku času na jeho procvičení.

Ve velké většině případů na otázku „Dokážete si rozvrhnout čas a aktivity v hodině?“ odpověděli respondenti spíše ano, ano – 96,4 %. (viz Příloha č. 3 – graf č. 5) Z tohoto můžeme usuzovat, že se většina začínajících učitelů dokáže přizpůsobit tempu třídy a správně odhadnout náročnost aktivit v hodině. To může být samozřejmě ovlivněno osobností učitele, jeho vlastnostmi a znalostí třídního kolektivu a jeho potřeb. Nelze posoudit, jestli má na této schopnosti učitele zásluhu fakulta, či je to z větší míry ovlivněno jeho osobností. Zbýlých 3,5 % respondentů odpovědělo spíše ne. To přisuzuji, dle vlastní zkušenosti, nedostatečné praxi a zkušenostem. Všichni tyto respondenti jsou totiž ze skupiny 0–3 roky praxe.

„Jak byste ohodnotil/a své organizační schopnosti?“ Jak je zřejmé z výsledků, ve většině případů 76,5 % mají učitelé pouze drobné nedostatky v organizaci (respondenti odpověděli známkou 2 – 61,2 %, známkou 1 – 15,3 %). Známkou za 3 a 4 se ohodnotilo 23,6 % respondentů, tedy skoro  $\frac{1}{4}$  z dotazovaných. (viz Příloha č. 3 – graf č. 6) Těžko soudit, zda se jen začínající učitelé podceňují. To můžeme přisuzovat nezkušenosti plánovat akce pro větší počet dětí, a hlavně množství informací, kterými je takovýto začínající učitel zavalen. Velmi často pak může docházet k dezorientaci, co kdy dělat.

Z osmé otázky: „Je pro vás materiální a technické vybavení školy dostačující?“ vyplynulo, že pro 61,2 % respondentů je technické a materiální vybavení školy dostačující. (viz Příloha č. 3 – graf č. 7) Osobně toto přisuzuji tomu, že za posledních pět let se i v naší škole začaly hojně využívat finanční prostředky z různých grantů či dotací. Ovšem zbylá část respondentů (38,8 %) je nespokojených s vybavením školy, což dle mého názoru není zrovna zanedbatelná část, a vzhledem k vývoji techniky by na vybavení měly školy začít pracovat.

Respondenti, kterým chybí technické a materiální vybavení školy, se mohli přesněji vyjádřit, co konkrétně by potřebovali. Mezi nejčastější odpovědi patřila absence interaktivních tabulí, dále pak špatný technický stav interaktivních tabulí či počítačů. Častěji se zde objevila také odpověď, že chybí tiskárny, tonery a nedostačující je počet kopií pro kopírování. Odpověď, se kterou bych se mohla ztotožnit, je, že na školách chybí nové a aktuální učebnice, pracovní sešity nebo mapy. Respondenti v otázce také odpovídali, že jsou pomůcky velice zastaralé a často poškozené. Mezi další problémy patří nedostatek místa v budovách škol. Začínající učitelé uváděli malé tělocvičny a třídy nebo rozdělení prvního stupně do několika budov.

Pedagogická dokumentace je důležitou součástí práce ve školství. Dá se říci, že každým rokem dokumenty a formuláře přibývají. Během mého studia na pedagogické fakultě jsem nebyla seznámena s běžnou dokumentací třídního učitele. Pro mě samotnou pak bylo velkým problémem a časovou ztrátou, než jsem se vše naučila od zkušenějších kolegů. Tuto zkušenost mi potvrdilo i 75,3 % respondentů (128 odpovědí) v otázce číslo deset. Největší problém vidí ve vyplňování katalogové evidence žáků a ve veškeré dokumentaci týkající se inkluze (IVP, PLPP, vyhodnocení zpráv, dotazníky pro PPP aj.). Pro 15,3 % respondentů je obtížné vyplnění třídní knihy. Mezi zbývajících 9,4 % pak patří problém s vyplněním elektronické či papírové žákovské knížky.

Na otázku: „Jaké výukové metody nejčastěji používáte ve svých vyučovacích hodinách?“ odpovědělo 54,7 % respondentů, že nejčastěji používají individuální přístup k žákům. (viz Příloha č. 3 – graf č. 8) To je pro mě velmi zajímavé, protože je to náročná metoda, a i zkušenější učitelé s ní mívají obtíže. Skupinovou práci využívá 27,7 % a 17,6 % respondentů specifikovalo jiné výukové metody, které používají. Mezi těmito odpověďmi se vyskytlo: metody RWCT, kooperativní učení, názorné vyučování, projektová výuka a často kombinace frontální a skupinové práce.

Otázka číslo dvanáct byla otevřenou otázkou: „Jaké metody a formy práce využíváte k motivaci žáků?“ Nejčastější odpovědi motivačních aktivit byly didaktické hry a soutěže, diskuse na probírané téma, známky za aktivitu v hodině, kooperativní výuka, metody kritického myšlení, pokusy, projekty, brainstorming, zážitkové práce a dramatizace. Více než polovina dotazovaných se snaží zaměřovat na vnitřní motivaci žáků. Z předešlého velkého výčtu aktivit je vidět, že se začínající učitelé snaží o pestrout výuku, která žáky zaujme a motivuje k lepším výkonům. Z celého počtu 170 respondentů

pouze jeden odpověděl, že na motivaci v hodinách není čas. Dle mého názoru, je motivace jedním ze základních pilířů výuky, je tedy důležité motivační aktivity do hodin zařazovat, protože učitel tak v žácích vzbuzuje zájem a radost z výuky.

Otázka týkající se schopnosti vyučujících vhodně a dobře formulovat zadání úkolů pro žáky, se jeví jako velice uspokojivá, protože se většina respondentů hodnotí známkami 1 nebo 2 (85,3 %), výjimečně známkou 3 a 4 (14,7 %). (viz Příloha č. 3 – graf č. 9)

„Vyskytly se ve vaší praxi nějaké problémy s hodnocením žáků?“ 66,5 % respondentů problémy s hodnocením žáků nemá. Tento výsledek může být způsoben také tím, že školy dnes častěji přistupují k celoplošným hodnotícím tabulkám. Začínající učitel si tak nemusí hodnotící škály sestavovat sám. U 33,5 % odpovídajících problémy nastaly. Největší problémy mají začínající učitelé s hodnocením žáků s SPU a v mnoha případech se také jednalo o nespokojenost s hodnocením ze strany rodičů.

Na otázku míry zájmu o žákovi vědomosti 82,4 % respondentů odpovědělo známkou 1 nebo 2. (viz Příloha č. 3 – graf č. 10) Překvapující pro mě bylo 17,6 % respondentů se známkou 3. Myslím si, že jednou z důležitých složek hodnocení, ale také pohledu na žáka, je povědomí o žákových vědomostech. Předat vědomosti, je jeden z cílů učitelské praxe. Proto si myslím si, že by všechny učitele tento faktor měl velmi zajímat.

Na otázku: „Do jaké míry se zajímáte o začlenění žáků do kolektivu?“ odpovědělo 91,2 % respondentů známkou 1 a 2, tedy velmi mě zajímají. (viz Příloha č. 3 – graf č. 11) Myslím si, že je to uspokojivé číslo, které svědčí o vzrůstající tendenci zájmu o žáka. Zbýlých 8,2 % respondentů odpovědělo známkou za 3, tedy ve středu hodnotící škály. Velmi negativním překvapením byla odpověď se známkou 5 – vůbec mě nezajímá. Takto odpověděl jeden respondent. Těžko můžeme odhadovat, zda šlo o nepochopení hodnotící škály nebo učitele, který nemá zájem o kolektiv svých žáků.

V otázce číslo sedmnáct jsem se dotazovala na míru zájmu o žákovi mimoškolní aktivity. (viz Příloha č. 3 – graf č. 12) Nejvíce respondentů 41,8 % odpovědělo známkou za tři. 49,4 % známkou 1 nebo 2. Dle mého názoru je dobré znát žáka, vědět o něm jaké má zájmy, už jen pro navazování vztahu mezi žákem a učitelem

„Budujete vztahy mezi žáky ve vaší třídě?“ Na tuto otázku 32,9 % respondentů odpovědělo „Ano, buduji“ a 65,9 % odpovědělo „spíše buduji“. V součtu tedy 98,8 % z dotazovaných začínajících učitelů hodnotí své snahy o budování vztahů ve třídě kladně.

(viz Příloha č. 3 – graf č. 13) Dva respondenti odpověděli, že vztahy ve třídě nebudují. Pro mě osobně toto byla překvapivá odpověď. Myslím si, že úkol budování vztahů ve třídě je nedílnou součástí pozice třídního učitele a každý třídní učitel by měl vědět, jaké vztahy u něj ve třídě panují.

Budování vztahu mezi učitelem a žákem je důležitou složkou k naplnění sociální, psychosociální a intervenční kompetence. Proto jsem se v devatenácté otázce ptala, zda se daří učitelům budovat vztah žáků s nimi. Více než polovině dotazovaných respondentů 58, 2 % se daří tuto kompetenci naplňovat. 40 % respondentů má v jejím plnění menší obtíže, ti odpověděli spíše ano. U 1, 8 % odpovědí se spíše nedaří. (viz Příloha č. 3 – graf č. 14) Z vlastních zkušeností vím, že je to někdy velmi komplikované, navázat s žáky jen komunikací, natož vztah. Záleží také na složení třídního kolektivu a zkušenostech, které si žáci přináší z předchozích ročníků nebo mateřské školy.

Na otázku: „Vedete třídnické hodiny?“ odpovědělo 70, 6 % respondentů, že ano. Toto hodnotím velmi pozitivně. Pokud třídní učitel využívá třídnických hodin nejen k doplnění docházky a administrativy, jsou mu skvělým nástrojem k navázání vztahů, vyřešení kázeňských přestupků nebo společným hrám se třídou. Tito respondenti nejčastěji uváděli, že třídnické hodiny vedou jednou za 14 dní. Druhou nejčastější odpovědí na otázku četnosti hodin, bylo vedení třídnických hodin dle potřeby. To ale bývá na úkor probíraného učiva a z vlastní zkušenosti vím, že je pak velmi obtížné učivo doplnit. 29,4 % respondentů třídnické hodiny nemá.

Na otázku, zda mají učitelé stanovena třídní pravidla, odpovědělo 87,6 % respondentů ano. Zbytek 12,4 % respondentů pravidla třídy stanovena nemá. Jednou z nejdůležitějších věcí, kterou musí třídní učitel vykonávat, je vedení a utváření kolektivu. Z mého pohledu, jak správně nastavit fungování třídy, je pomocí stanovení si pravidel. Třídní pravidla mohou dobře posloužit k vymezení hranic, co si smí a nesmí žáci dovolit a jak správně řešit problémy kolektivu. Myslím si, že je tedy důležité stanovit pravidla třídy.

Utváření třídních pravidel má sloužit jako pomoc a podpora pro žáky a vyučující. Jak správně fungovat v třídním kolektivu. Z otázky „Kdo určuje pravidla třídy?“ vyplynulo, že 9 % dotazovaných nechává utvářet pravidla žáky, což vede k velké benevolenci v chování žáků a zároveň tak vyčleňuje třídního učitele z kolektivu.

V druhém případě 5,2 % utváří pravidla učitelé sami. To zase může vést k velké direktivnosti a dokazování autoritativního přístupu k žákům. I v tomto případě, to může učitele vyčlenit z kolektivu a žáci nemají pravidla dostatečně osvojena. Poslední případ, kdy pravidla stanovují žáci ve spolupráci s učitelem, se mi jeví jako nejideálnější varianta. Děti si pravidla dostatečně osvojí, mohou o nich diskutovat, dotázat se vyučujícího a zároveň učitel funguje jako koordinátor a usměrňuje, či správně pojmenovává určitá pravidla. Takto odpověděla většina respondentů - 85,1 %. (viz příloha – graf č. 15)

V otázce dodržování pravidel pouze 12,7 % respondentů odpovědělo, že se jim pravidla daří dodržovat. Oproti tomu 80,7 % mají s dodržením pravidel lehké obtíže, což může být způsobeno nedostatečným osvojením pravidel žáky nebo nedůsledností ze strany učitele. Zbylých 6,7 % respondentů uvedlo, že se jim pravidla spíše nedaří dodržovat. (viz Příloha č. 3 – graf č. 16)

Z 99,4 % si respondenti myslí, že jim jejich žáci důvěřují. Na otázku proč, většina odpovídala, že je to díky jejich osobnosti a přístupu k žákům (charakter, empatie, zásadovost, důvěryhodnost, aj.) Pouze v 0,6 % se vyskytla odpověď, že žák nedůvěřuje svému vyučujícímu. Bylo to z důvodu žákovské nedůvěry k dospělým osobám. Já osobně jsem ráda za upřímnost odpovědí v této otázce.

89,4 % respondentů odpovědělo, že pracuje s žáky se specifickými poruchami učení. Tento výsledek vyplynul z otázky číslo dvacet šest, zda učitelé pracují i s žáky s SPU. Vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání to pro mě není překvapivé číslo. Ba naopak mě udivil výsledek 10,6 % respondentů, kteří uvedli, že s těmito žáky nepracují.

Pro 68,9 % respondentů je práce s žáky SPU náročná. Jak uvádějí jde hlavně o začlenění do kolektivu, speciální přípravy, v jedné třídě velké množství dětí s různými poruchami a tím způsobený nedostatek času na běžné děti, odlišné tempo, vyhodnocení jejich práce a v neposlední řadě jde i o nedostatečnou přípravu z pedagogických fakult na tuto skutečnost. Z mého pohledu toto téma zatěžuje většinu vyučujících.

Výsledek otázky číslo dvacet osm, “Je pro vás řešení kázeňských problémů náročné?” pro mě není velkým překvapením. V 55,3 % respondenti odpověděli, že s řešením kázeňských přestupků mají problémy. Plně se ztotožňují s jejich názory, které často poukazují na výchovu dětí, přístup rodičů, nedostatek času pro řešení problému, správné vyhodnocení pravdy a následné určení adekvátního kázeňského postihu. Zbylým 44,7 % respondentům řešení kázeňských problémů obtíže nečiní. I tato

skutečnost může být velmi ovlivněna osobností a také prostředím (výchovou) z kterého učitel přichází.

Na otázku, „Jakou formou komunikujete s rodiči? 54,1 % dotazovaných zvolilo odpověď třídní schůzky. Mezi další nejčastější odpovědi pak patřila e-mailová komunikace (19,3 %), konzultační hodiny (14,3 %) a ve velké míře řeší začínající učitele komunikaci s rodiči formou telefonátů nebo SMS (12,3 %).

Nejčastější odpovědi na otázku, kterou formu komunikace s rodiči učitelé preferují, byla e-mailová korespondence a osobní konzultace. U e-mailové korespondence často respondenti hodnotili, že jde o sdělení velkého množství informací rodičům, snadná zpětná vazba rodičů, dohledatelnost a důkaz o komunikaci a její náplni. Osobní komunikaci brali respondenti spíše jako vhodnou formu pro řešení problémů kázeňských.

Na otázku: „Konzultujete vzdělávání/vzdělání a chování vašich žáků s ostatními vyučujícími?“ odpovědělo 61,8 % respondentů „ano“ a 33,5 % respondentů „spíše ano“. Po sečtení těchto kladných odpovědí možnosti konzultace využívá 95,3 % respondentů. Z vlastní zkušenosti vím, že se v začátcích vyskytnou situace, kdy si učitel neví rady. Velmi mi proto vyhovovala možnost konzultace s kolegy a vyslechnutí si rady zkušenějších. Zbývajících 4,7 % odpovídajících spíše nekonzultuje.

Z následující otázky „Jak často komunikujete se svými kolegy na téma vzdělávání, kázně a jiných věcí, týkajících se vašich žáků nebo fungování školy?“ jasně vyplynulo, že 52,4 % dotázaných komunikuje s kolegy denně. 35,3 % komunikuje s ostatními pedagogy alespoň každý týden. Jednou do měsíce komunikuje s kolegy 5,9 % a zbylých 6,5 % respondentů vyhledává komunikaci dle své potřeby. (viz Příloha č. 3 – graf č. 17)

Nejčastější odpovědi na četnost komunikace s vedením školy byla odpověď jednou za měsíc ve 44,7 %. Myslím si, že pro začínajícího učitele je komunikace s vedením školy jednou měsíčně nedostačující. Dle mého názoru, komunikace na této úrovni by měla probíhat každý týden, stejně jako to uvedlo 27,6 % respondentů. 19,4 % respondentů odpovědělo, že jejich setkávání s vedením školy probíhá pouze na pedagogických poradách. Osobně porady nepovažují za komunikaci, protože ve většině případů hovoří pouze vedení, tedy neprobíhá oboustranná komunikace. (viz Příloha č. 3 – graf č. 18)

Na chodu školy s vedením aktivně spolupracuje 64,7 % z dotazovaných 170 začínajících třídních učitelů. Tento výsledek svědčí o tom, že vedení škol využívá čerstvých myšlenek, nápadů a sil začínajících učitelů. Oproti tomu 35,3 % respondentů uvedlo, že se na chodu školy nepodílí. Doufám, že do budoucna budou i tito učitelé zapojeni a bude tak využit jejich potenciál.

Poslední otázkou mého dotazníku bylo: „Kdybyste dnes mohl/a něco ve své dosavadní praxi změnit, co by to bylo?“ Většina z dotazovaných začínajících učitelů je se svou dosavadní praxí natolik spokojena, že by nic nezměnila. U zbývajících odpovědí se opakoval tvrdší přístup k rodičům a dětem, větší množství použitých metod ve výuce a lepší organizovanost času.

## **Závěr praktické části**

V praktické části jsem použila tři výzkumné metody, které mi pomohly přiblížit současnou situaci začínajících třídních učitelů. Snažila jsem se poukázat na to, s čím mají v současné době tito učitelé problémy a naopak, na co je fakulta velmi kvalitně připravila. Otázky obou výzkumných metod (dotazník, rozhovor) jsem využívala k tomu, abych zjistila, do jaké míry jsou začínající učitelé připraveni v rámci profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele. Metodu rozhovoru jsem zvolila z důvodu toho, že mi poskytne bližší a hlubší pohled na zkoumanou situaci. Oproti tomu dotazník, což je kvantitativní metoda, mi pomohl shromáždit velké množství dat a získat tak širší a rozsáhlejší pohled na problematiku. V retrospektivní a introspektivní analýze jsem se snažila o detailní rozbor své osobnosti začínajícího učitele v oblasti profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele.

Výsledky z dotazníkové šetření, rozvorů a analýzy vlastních zkušeností rozdělím do několika oblastí. Oblasti budu porovnávat jak s výsledky dotazníkového šetření, tak s rozvory a mou zkušeností. Vyhodnotím, v čem se respondenti shodli a v čem se jejich, potažmo mé, názory rozcházejí.

Při porovnání výsledků dotazníkového šetření s analýzou mých zkušeností jsem došla k závěru, že v současné době fakulta studenty s kompetencemi třídních učitelů neseznamuje dostatečně. V tomto případě se má zkušenost shoduje s více než polovinou dotazovaných. Další dotazovanou oblastí bylo podílení se začínajících učitelů na úpravách tematických plánů. Zde z výsledku dotazníku a analýzy mých zkušeností vyplývá, že po většině pedagogů vedení školy nepožaduje každoroční úpravy těchto dokumentů. Na rozdíl od dotazníkového šetření z rozvoru vyplývá, že se učitelé ve většině případů na úpravách tematických plánů podílejí, v některých případech je i sami tvoří. Co se týče dlouhodobého plánování, se většina respondentů obou výzkumných metod shodla, že výuku zvládají dle rozvržení tematických plánů. Má osobní zkušenost je jiná, na počátku své pedagogické praxe mi toto činilo problém. Na rozdíl od krátkodobého plánování učiva, kde se téměř všichni dotazovaní jak z dotazníku, tak z rozhovorů (včetně mě) shodli, že jim tato kompetence problém nečiní. Co se týče organizace výuky jsem se neshodla s respondenty z dotazníku a rozhovorů (dále jen celková většina), kteří odpověděli, že tuto kompetenci zvládají dobře. Jsem ve shodě s většinou respondentů, že současné technické vybavení škol je



dostačující, na rozdíl od materiálního vybavení, kde jsou nedostatky. Až z rozhovorů vyplynulo, že materiální nedostatky mohou souviset s tím, že začínající učitelé nejsou dostatečně informováni o zásobě pomůcek k využití. Nejproblematičtější oblastí, se kterou se začínající učitelé potýkají, je vedení pedagogické dokumentace. Z vlastní zkušenosti vím, že na tento druh práce nás pedagogické fakulty nepřipravují a toto tvrzení se potvrdilo i ve výsledcích rozhovorů a dotazníků. Ze současných pedagogických trendů i z výsledku dotazníku vyplývá, že většina začínajících učitelů využívá individuální přístup k žákům (především u žáků s SPU), já tuto metodu nevyužívám tak hojně. Výpovědi rozhovorů potvrdili, že začínající učitelé nejsou vybaveni z pedagogických fakult metodickými pokyny pro výuku žáků s SPU.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé používají různé formy a metody výuky, jako jsou například hry, skupinová práce a další, ale individuální přístup k žákům zde nikdo nezmínil. Celková většina dotazovaných uvedla, že jim na počátku jejich praxe činilo problémy zadávání stručných a jasných instrukcí. Pokud tento výsledek porovnáme se svou zkušeností, nejsme ve shodě. Další problematickou oblastí bylo hodnocení. Většina respondentů se shodla na stejném závěru jako já, a tedy, že s hodnocením žáků obtíže neměli. Z výsledku rozhovorů vyplývá, že problém neměli ti začínající učitelé, kteří mají hodnocení stanovené v rámci školního řádu. Respondenti z dotazníku se v oblasti pohledu na žáka shodovali s mým přístupem, kdy se o ně zajímáme nejen z pohledu vědomostí, ale také začlenění do kolektivu a jejich mimoškolních aktivit. Většina začínajících učitelů si je vědoma, že je nutné budovat vztah se žáky a ve většině případů se jim to daří, stejně jako mě. Na tomto tvrzení se shodují i začínající třídní učitelé s kterými jsem vedla rozhovory. V současné době se do vyučování zavádí třídnické hodiny, jak se ukázalo i z dotazníku. Časová dotace těchto hodin je nejčastěji dvakrát za měsíc, i v mém případě je tomu tak. Pravidla třídy tvoří nejčastěji učitel se žáky, v průběhu školního roku se jim takto nastavená pravidla daří dodržovat, i s touto odpovědí se s většinou respondentů z dotazníku shodují. Řešení kázeňských přestupků činí problém nejen mě, ale také většině dotazovaných. Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastějším způsobem řešení konfliktů mezi žáky byla domluva nebo rozhovor. Nejhojnější formou komunikace třídních učitelů s rodiči je osobní konzultace nebo e – mailová korespondence. I já těchto způsobů komunikace nejčastěji využívám. Rozhovory mi doplnily, jako další nejčastější způsob komunikace, třídní schůzky.

Komunikace s vedením školy u učitelů, kteří odpovídali na dotazník, převažovala odpověď, že jsou v kontaktu s vedením přibližně jedenkrát za měsíc. V rozhovorech se toto tvrzení nepotvrdilo, zde komunikují učitelé podle potřeby. Má zkušenost je úplně jiná, jsem s vedením školy v každodenním kontaktu. Pokud se podíváme na sdílení s kolegy, ve všech třech případech dochází ke shodě, kdy jde o téměř každodenní kontakt. Celková většina respondentů by na své praxi nic neměnila. Někteří uvedli konkrétní případy, na čem by chtěli zapracovat, i já sama vím o určitých nedostacích, se kterými bych se potřebovala naučit pracovat. Shodovali jsme se ve zlepšení komunikace s rodiči.

Další částí cíle praktické části je formulovat doporučení pro zkvalitnění výuky na pedagogické fakultě. Celkovým výsledkem výzkumných šetření je, že největšími problémy, se kterými se začínající třídní učitelé potýkají, jsou vedení pedagogické dokumentace, málo zkušeností s individualizací a metodami práce pro žáky s SPU a nedostatek variant řešení kázeňských přestupků.

Dalším bodem je nepodílení se na tvorbě tematických plánů. Tuto oblast ovšem pedagogická fakulta neovlivní, to je v kompetenci jednotlivých škol. Naopak se ukázalo, že začínající učitelé velmi často využívají individuální přístup k žákům, nejen s SPU.

V případě problému s neznalostí pedagogické dokumentace bych doporučila do studia zahrnout více praxe, v rámci které bychom měli možnost seznámit se blíže s vedením těchto dokumentů. Na některých základních školách začínajícím učitelům pomáhají s touto problematikou zavádějící učitelé. Jejich úkolem je být k dispozici po určitou dobu začínajícímu učiteli a pomáhat mu. Fakulta by měla studentům poskytnout alespoň základní povědomí o tom, jak se pedagogická dokumentace vede, protože ne každá základní škola má zavádějící učitele k dispozici.

Druhou zmiňovanou problémovou oblastí je nezkušenost začínajících učitelů s prací s žáky se specifickými poruchami učení. Z výsledků mé praktické části vyplývá, že fakulta učitele v této problematice v průběhu pregraduálního studia připraví pouze teoreticky, chybí jí však zásadně vzdělávání praktické. Přínosné pro budoucí studenty této fakulty by byla povinnost účastnit se praxe zaměřené přímo na tuto problematiku.

Posledním bodem, ve kterém mají začínající třídní učitelé obtíže, je vyhodnocení kázeňských problémů a konkrétně neznalost variant jejich řešení.

Zde by mohlo pomoci v rámci studia seznámení s metodou WANDA<sup>12</sup>, která se zabývá skupinovou reflexí problémových situací.

---

<sup>12</sup> Wanda je metoda skupinové reflexe, která pomáhá učitelům sdílet problematické situace ze školní praxe. Vychází z přesvědčení, že učitelé se nejlépe učí od sebe navzájem ve svém specifickém kontextu. (<https://slideslive.com/38913957/co-je-to-wanda>)

## **Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se snažila o shromáždění teoretických a praktických poznatků v oblasti profesních kompetencí a kompetencí třídního učitele na prvním stupni základní školy. Také představuji problémy, se kterými se potýkají začínající třídní učitelé. V rámci své teoretické části diplomové práce jsem získala komplexnější teoretický náhled na činnosti, povinnosti a kompetence třídních učitelů. Utvořila jsem si celistvý obraz obsahu náplně práce učitelů v rámci jejich kompetencí.

Z pedagogických fakult vycházejí teoreticky zdatní učitelé, nicméně s nedostatečnou praxí. V rámci některých předmětů jsou na studenty kladeny příliš vysoké nároky, které ovšem po jejich splnění, ve své praxi bohužel nevyužijí. Pro lepší efekt by bylo vhodné věnovat větší pozornost praktické přípravě všech studentů.

Fakulta se snaží připravit budoucí učitele na vstup do nového zaměstnání co nejkomplexněji, avšak není v jejích silách zaručit dostatek kvalitní praxe, která by studenty učitelství naučila vše, co k výkonu povolání budou potřebovat. Učitelé se tak mohou plně rozvinout v oblasti profesních kompetencí i kompetencí třídního učitele až v průběhu vykonávání tohoto povolání.

Na základě mé osobní zkušenosti a výsledků získaných v praktické části jsem dospěla k závěru, že začínající učitel by měl vstupovat do své praxe s velkou vnitřní motivací k tomuto povolání. Přistupovat k němu s rozvahou, odvahou a odhodláním na sobě dál pracovat a připravit se na nelehké začátky.

Z poznatků získaných v praktické části jsem dospěla k závěru, že pregraduální vzdělávání v České republice prošlo doposud velkým vývojem, ale stále je ještě možné navrhnout další prospěšné změny.

## Seznam použitých zdrojů

### Bibliografie:

1. ČAPEK, R.: *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1
2. DYTRTOVÁ, R.: *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 53, 54. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F.: *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7
4. GÖBELOVÁ, T.: *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3
5. GÖBELOVÁ, T.: *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3
6. HERMOCHOVÁ, S.: *Jak být dobrý třídní učitel*. In *Jak být dobrý učitel: tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe, 2012. Kapitola 2. ISBN 978-80-87553-39-8
7. JUKLOVÁ, K.: *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9
8. KANTOROVÁ, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0
9. KANTOROVÁ, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1
10. KOŤA, J.: *Učitelství jako povolání*. In *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Kapitola 1, s. 15–26. ISBN 978-80-247-1734-0
11. PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 145, 253, 256, 306. ISBN 80-7178-772-8
13. PRŮCHA, J.: *Učitel*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7
14. SPILKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6

15. SPOUSTA, V.: *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0552-1
16. ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN: 80-210-0944-6
17. ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M.: *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2775-1
18. VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

#### **Elektronické zdroje:**

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2019-04-10]. s. 151 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.
2. Třídní učitel a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu [online]. Operační program Praha Adaptabilita, [cit. 2019-04-10] Dostupné z: [https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma\\_11\\_2.pdf?redirected](https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma_11_2.pdf?redirected)
3. Podmínky pro práci třídních učitelů při ovlivňování zdravého rozvoje žáků. Škola a zdraví 21 – STŘELEČ, S., KRÁTKÁ J. [online]. 2010 [cit.2018-12-14] 99 s. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/strelec\\_kratka\\_c.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/strelec_kratka_c.pdf)
4. Jan Amos Komenský – Wikipedie. [online]. 20.6.2019 [cit. 2019-04-10] Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Amos\\_Komensk%C3%BD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komensk%C3%BD)
5. Služby a školení MB, z. ú. - Služby a školení MB [online]. Copyright © [cit. 12.07.2019]. Dostupné z: <http://www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=44>
6. 291/1991 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 12.07.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>

7. NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě [online]. [cit. 2019-04-10] Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog\\_praci\\_UZ\\_1\\_10\\_2010.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf)
8. Hofmistr – Wikipedie. [online]. 28.2.2019 [cit. 2019-04-10] Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hofmistr>
9. Akreditační komise – Wikipedie. [online]. 28.2.2019 [cit. 2019-04-12] Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Akredita%C4%8Dn%C3%AD\\_komise](https://cs.wikipedia.org/wiki/Akredita%C4%8Dn%C3%AD_komise)
10. Franz Emanuel Weinert – Wikipedia. [online]. 21.9.2018 [cit. 2019-04-12] Dostupné z: [https://de.wikipedia.org/wiki/Franz\\_Emanuel\\_Weinert](https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Emanuel_Weinert)
11. UNESCO – Wikipedie. [online]. 2.6.2019 [cit. 2019-07-07] Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/UNESCO>
12. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – Wikipedie. [online]. 12.6.2019 [cit. 2019-07-07] Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ministerstvo\\_%C5%A1kolstv%C3%AD,\\_ml%C3%A1de%C5%BEE\\_a\\_t%C4%9Blovc%C3%BDchovy\\_%C4%8Cesk%C3%A9\\_republiky](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ministerstvo_%C5%A1kolstv%C3%AD,_ml%C3%A1de%C5%BEE_a_t%C4%9Blovc%C3%BDchovy_%C4%8Cesk%C3%A9_republiky)
13. Praha & EU Investujeme do vaší budoucnosti [online]. [cit. 2019-07-07] Dostupné z: <http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>
14. Co je GDPR? | GDPR.cz. GDPR | Obecné nařízení o ochraně osobních údajů — prakticky [online]. [cit. 2019-07-12] Dostupné z: <https://www.gdpr.cz/gdpr/>
15. Úmluva o právech dítěte [online]. OSN, [cit. 2019-04-10] Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
16. Co je to Wanda? Jana Poche Kargerová [online]. 25.2.2019 SlidesLive s.r.o. [cit. 12.07.2019]. Dostupné z: <https://slideslive.com/38913957/co-je-to-wanda>

## Články:

1. STUHLÍKOVÁ, I.: *Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2006, 56(1), 31-44. ISSN 0031-3815.

2. VÁLKOVÁ, V.: *Aby třída fungovala. Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2016, 63(2), 10-11. ISSN 0035-7766.



## **Seznam zkratek**

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

IVP – individuální vzdělávací plán

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RWCT – Reading and Writing for critical thinking

(Čtením a psáním ke kritickému myšlení)

SPU – specifické poruchy učení

BOZP – bezpečnost a ochrana zdraví při práci

PO – požární ochrana

ČR – Česká republika

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

atd. – a tak dále

apod. – a podobně

např. - například

aj. – a jiné

tj. – to jest

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha č. 2 – Dotazník pro začínající třídní učitele

Příloha č. 3 – Grafy k dotazníkovému šetření